O. 10

O 10

Divinität

oder das

Princip

der einzig wahren

Menschenerziehung

mit

besonderer Anwendung

auf eine neue

daraus hervorgehende Elementar-Unterrichts-Methode

von

J. B. Graser,

Verfasser der Prüfung des katholisch praktischen Religions-Unterrichtes.

Mit vier Tabellen auf Steinabdruck.

In Commission bey Grau in Hof

1811.

GYMNAS. BIBLIOTHEK BAMBERG

Dii estis; et filii excelsi omnes.

Staatliche
Bibliothek
Bamberg

Vorrede.

Kaum hat ein wissenschaftliches Gebiet im Verhältnisse zu der Zeit, als es im Universo der menschlichen Kenntnisse ausgezeichnet wurde, so viele Bearbeiter aufzuweisen, als die Pädagogik. Aber welche Mannigfaltigkeit, ja oft, welcher Gegensatz herrscht unter diesen?

Der

Der geistreiche Schriftsteller Niethammer hat diesen Gegensatz in seinem jüngsten Werke - Streit zwischen Philantropinismus und Humanismus - konzentrirt dargestellt. Indessen sind die Verdienste so vieler, deren Namen die paidagogische Literatur rühmlich aufgezeichnet, unverkennbar; allein, noch ist von keinem aus ihnen der allgemeine Grundsatz ausgesprochen, welcher das ganze paidagogische Gebiet als Sonne beleuchtete; damit jedes Streben nach dem Ziele die wahren Wege finde, und jeder, was von andern als gefundenes Kleinod mit lärmenden Anpreisen zu Markte gebracht wird, zu würdigen vermöge! Selbst Herr Niethammer, der doch das Höhere sicher geahnet hat, da er in seinem

oben

oben erwähnten Werke dem Humanism zwar den Vorzug, nicht aber allgemeine Gültigkeit zuspricht, hat das Divine nur angedeutet, aber in keinem Grundsatze ausgesprochen.

Es klingt sehr kühn und anmassend, wenn ich behaupte, diesen Satz für die Menschenerziehung ausgesprochen zu haben; es dringt mich aber die feste Ueberzeugung zu dieser Behauptung, und ich hoffe mit Zuversicht, auch die Zustimmung von Jedem, der mich ganz faſst.

Ich will jedoch nichts Groſses und Besonderes geleistet haben; denn ich habe nur das, was der gemeine Menschenverstand alltäglich ohne deutliches Bewuſstseyn ausspricht, und was die Vernunft durch so viele Institute der Menschenbe-

hand-

handlung, ohne sich Rechenschaft darüber zu geben, bekräftigt, mit bestimmten Worten ausgedruckt.

Was ich übrigens in dieser Hinsicht geleistet habe, giebt das Werk selbst an. Ich habe darum nichts mehr über seine Tendenz und über seinen Inhalt zu erinnern; wohl aber, desto mehr über die Darstellung desselben.

Lange schon gieng ich mit dem Vorhaben um, eine allgemeine Theorie der Menschenerziehung zu bearbeiten, damit die mannigfaltige paidagogische Thätigkeit einmal eine bestimmte Richtung erhielte, und eben darum um so fruchtvoller würde.

Allein praktische Berufsgeschäfte hinderten mich stäts an der Ausführung. Doch eben diese leiteten mich auf eine

andere Idee. Ich mufste es immer mehr bemerken, wie sehr die g e m e i n e Jugenderziehung vernachläfsigt seye, währenddem fast jeder paidagogische Schriftsteller in seinen Arbeiten nur gebildete Familien im Auge hat, denen er Regeln und Vorschriften zur befseren Behandlung ihrer Kinder mitzutheilen gedenkt; und Regenten nur den Flor der Wissenschaften durch die Dotationen und Organisationen der höheren Lehranstalten zu befördern trachten.

Der Volksjugend ist aufser der Elementar- und Feyertags-Schule kein besonderes Mittel der Erziehung gegönnt; denn theils liegt es im Mangel der Einsicht, theils im Mangel der Aufsicht von Seite der Aeltern, dafs in den niedren Fa-

mil-

milienkreisen keine Jugenderziehung Statt haben kann. Nun fordere ich aber jeden unbefangenen Denker auf, die gemeinen Volksſchulen einmal mit aufmerksamen Auge anzuschauen, um das Elend, ich wiederhole den Ausdruck, das Elend, das in ihnen herrscht, genau zu erwägen. Ich spreche hier nicht von Häusern und Besoldungen, sondern von den Anstalten selbst. Was haben diese für einen Zweck, und welche Mittel liegen ihrer Organisation unter? Sie sollen etwa blose Lehranstalten seyn? Aber auch als solche, was leisten sie, was vermögen sie zu leisten? Welche Lehrpläne sind ihnen überall gegeben, und welche mannigfaltigen Elementar-Unterrichts-Methoden sind in ihnen eingeführt? Endlich, welches

ches Miſsverhältniſs muſs sich bey ihrer Verwahrlosung zwischen der Bildung des Volkes und der Höheren ergeben, und welche traurige Folgen erzeugt dieses?

Es lag mir vorzüglich am Herzen, hier nach Kräften hilfreiche Hand zu leisten. Ich dachte mir die Elementar-Unterrichts-Methode meiner Theorie zu Folge ganz bestimmt aus; ich erklärte sie mehreren Gelehrten mit dem Zusatze, daſs ein Kind darnach behandelt in 2 — 3 Monaten weiter kommen müſse, als wohin es sonst in Schulen in einem Jahre kam. Man zuckte die Achseln: ich lieſs die Proben machen, und man staunte. Ich wurde nun aufgefordert, die Sache (wie man sich auszudrücken pflegt) zu verbreiten, und wurde durch Zureden

anfangs zu dem Vorhaben gestimmt, die Elementar - Unterrichts - Methode besonders bearbeitet heraus zu geben. Allein ich dachte erst beym Beginnen der Arbeit, daſs ich einen Zweig ohne Wurzel und Stamm, oder ein Glied abgeriſsen vom Organismus lieferte, und dadurch den alten Mechanismus der Schulmeisterey, die alles Geistige zum hölzernen Geklapper macht, nur wieder bestätigen könnte. Ich muſste hiemit mein Vorhaben wieder aufgeben. Lange sann ich nun dem Probleme nach, wie ich einer zweyfachen Forderung Genüge leisten möchte, bis ich mich endlich zur Bearbeitung des gegenwärtigen Werkes bestimmte, in welchem ich einer Seits das Princip der wahren Menschenerziehung

durch-

durchführen, und anderer Seits doch auch insbesondere für den Elementar-Unterricht und seine Lehrer sorgen wollte.

Von dieser Ansicht aus muſs also die Darstellung des Gegenstandes beurtheilt werden. Ich würde natürlich mit gröſserer Leichtigkeit die Theorie in einem ungehinderten philosophischen Gange und Style bearbeitet haben, als es bey der stäten Rücksichtnahme auf den zweyten Zweck thunlich war. Indeſsen glaube ich doch kaum der philosophischen Konsequenz Etwas vergeben zu haben, während dem ich mich bemühte, einem grösseren Publikum faſslich zu werden. Denn ich bedachte hierbey, daſs, wenn auch Schullehrer das Werk nicht unmittelbar benutzen könnten, wenigstens Schulin-

spec-

spectoren es zum Mittel des Unterrichts für sie gebrauchen möchten, um durch die Verbreitung seines Geistes den verderblichen Mechanismus der Schulmeisterey zu verbannen.

Da es zuverläſsig um eine sehr wichtige Angelegenheit zu thun ist, so kann ich den Wunsch nicht bergen, strenge, aber g r ü n d l i c h und redlich beurtheilt zu werden; so wie auch ich in meiner Untersuchung und meinen Behauptungen sicher die offenbarsten Beweise von redlicher Unpartheylichkeit gab, indem ich der strengen Folgerung ihren Lauf lieſs, auch wenn er der Tendenz des Freundes zuwider gieng. Eine gründliche Beurtheilung soll mir, im Falle sie mir zustimmt, eine mächtige Ermunterung zur weiteren

Verfolgung meiner Zwecke seyn; im Falle sie mich aber berichtigt, wird ihr ein dankbares Streben der Besserung entsprechen.

Dagegen werde ich den seichten Kritiker keiner Aufmerksamkeit würdigen; außer er würde sich mit boshafter Dreistigkeit zeigen, dann soll ihm gerechte Züchtigung auf dem Fuße folgen.

Ich mußte auch diese Erinnerung noch beyfügen, weil das Heer derjenigen zu zahlreich ist, welche der Wahn berückt, sie vermöchten jede paidagogische Schrift zu rezensiren, weil sie schon viele paidagogische Schriften lasen, ohne zu ahnen, daß es hier um die Beurtheilung Einer zu thun ist, welche ihnen erst den Maasstab für die Prü-

fung Anderer gewähren soll; um die Beurtheilung einer Schrift, welche gründliche Kenntniſs der allgemeinen Philosophie, der Staatswissenschaft und der Paidagogik im groſsen Sinne voraussetzt.

Bayreuth den 9ten März 1811.

Der Verfasser.

Der

Unterrichtslehre

erster Theil.

Einleitung.

Ueber die Entstehung der Paidagogik als Lehre.

Die Entstehung des Menschen geht ursprünglich bewuſstseynlos vor sich.

Die Erſcheinung der *Erziehungsthätigkeit* und der Erziehungslehren iſt der ſichere Vorbothe der ſteigenden Humanität.

Das menſchliche Leben, ohne Reflexion gleicht dem hellen Strome, deſſen ſpiegelnde Fluten ſich unaufhaltſam fortwälzen. Es iſt, als läge das bewegende Princip in ihnen ſelbſt. In dieſem Strome ſpiegeln ſich Geſtalten, und er nimmt allerley Gegenſtände, die ihm nahe kommen, oder ſich ſeinem Laufe entgegenſtellen, in ſich auf oder mit ſich fort. Eben ſo der Menſch, ohne beſtimmtes Bewuſstſeyn deſſen, was er denkt und thut. Er wälzet ſich auf gleiche Weiſe im Leben fort, als läge

bewegende Princip in ihm; und doch wirkt es ſtäts nur von Auſsen. Geſtalten ſpiegeln ſich in ſeinem Auge; aber im Grunde ſieht er ſie nicht; ſondern ſie ſind nur ſtäts neue Urſachen ſeiner Bewegung. Auch er nimmt, was ihm nahe kommt, und Verwandtſchaft mit ſeinem Weſen hat, zu ſich, und verdrängt, was ſich ihm entgegenſtellt. Erſt dann können wir von ihm ſagen, er werde Menſch, wenn er auf ſeine ſtäts fortwallende Bewegung des Lebens mit Bewuſstſeyn blickt, und ſich gleichſam ermannt mit dem Entſchluſse, dieſer Bewegung ſelbſt Maaſs und Richtung zu geben.

Wie viele freylich nach dieſer Bezeichnung — *Menſchen* ſeyen, das mag jeder, ſo niederſchlagend der Gedanke auch iſt, ſelbſt erwägen und ſich beantworten. So viel bleibt indeſſen unbeſtreitbar: daſs dieſe Bezeichnung des nicht *Menſchlichen* und *Menſchlichen* für jeden gelten müſſe, der ſich nur einen — *Begriff* vom — *Menſchen* bilden will.

Dieſes bewuſstſeynloſe Treiben der Menſchen hat aber, ſo wie im gemeinen, auch ſogar im höheren Leben Statt. Der Menſch fühlt auch hier entweder nur einen natürlichen Drang, Etwas zu können oder zu wiſſen, oder er wird vom Eigennutze zum Ringen nach Kenntniſſen getrieben. So wie dort im nieden Leben kein Aufgreiffen ſeiner Selbſt eintritt, eben ſo läſst ſich auch hier der

Studie-

Studierende (im weitesten Sinne des Wortes) oft von Kenntniſs zu Kenntniſs fortziehen, ohne gleichsam selbst auf seinem Wege Halt zu machen, sein Gebieth des Wissens zu überschauen, und den Standpunkt zu suchen, und zu fixiren, von welchem er sich mit sich'rem Blicke alles zu ordnen und zum wahren Bewuſstseyn zu einigen vermöchte.

Das Bewuſstseyn konstituirt den Menschen.

Erst bey dieser Epoche des höhern Lebens *wird* der *Gelehrte* oder der — *höhere Mensch*, so wie oben bey jener des eigentlichen gemeinen Bewuſstseyns der Mensch — *Mensch* — *wird*.

Eine immerwährende Rückkehre auf sein Seyn und eine damit verbundene Ermannung, sein Seyn selbst zu begründen, macht also das Grundprincip der *Humanität* aus.

Doch, in diesem Akte der Freyheit — dem sich vornehmen, *zu seyn* — muſs nothwendig auch die Idee des — *wie* — *zu seyn*, eingeschlossen seyn. Denn ohne diese Idee wäre jener Akt der Freyheit nur scheinbar, im Grunde nur ein Trieb zu seyn, der allen Wesen der Erde mehr oder minder regsam eingebohren ist.

Dieses *wie* kann denn aber Nichts anders, als die Idee des Menschlichen (Humanen) selbst seyn; denn nur das Bewuſstseyn seiner Selbst erzeugt den Ge-

Gedanken an daſſelbe. Dieſes Bewuſstſeyn iſt aber nicht das des *Seyns*, ſondern der Kraft *zu ſeyn*, oder ſein Seyn zu konſtituiren, folglich das Bewuſstſeyn des *eigentlich Menſchlichen*, und ſchlieſst hiermit die Form des Seyns in ſich als Bedingung — *Menſch* oder *Menſchlich zu ſeyn.*

Mit dieser Epoche des wahrhaft menschlichen Werdens sind Philosophie, Religionswissenschaft und Paidagogik gebohren.

Der Menſch, in welchem dieſer Akt der Freyheit zum deutlichen Bewuſstſeyn erhoben wird, ſetzt ſich in Vergleich mit der Auſsenwelt, welche er dem Geſetze der Nothwendigkeit unterworfen hält, während er gegen ſie mit dem Vorzuge der Freyheit prahlt.

Allein dieſe Auſsenwelt wird ihm eben darum ein Objekt der Betrachtung, theils weil er in ſich den Reitz fühlt, an ihr ſeine Denkkraft zu üben, theils um ſeinen Vorzug über ſie dabey noch mehr zu erkennen, und ſich ſelbſt hervorzuheben.

So wird dem Grunde der Erſcheinungen nachgeſpürt, und mit dem urſprünglichen Philoſophiren begonnen. Doch eben dieſes Nachdenken über die Auſsenwelt bringt den Menſchen nothwendig immer mehr auch zu ſich wieder zurück, und fordert ihn auch mehr zu *dem* Nachdenken auf, *wie*

er ſeyn müſſe, um wahrhaft Menſch zu ſeyn. Das, was ſpäter die höchſte Spekulation zur menſchlichen Einſicht brachte, daſs nämlich das *wie* nur in der Idee der Gottheit ſelbſt geſucht werden müſſe, als einzige Wahrheit anzunehmen, dazu wurde die menſchliche Natur gezwungen; denn ſo bald nur der Einzelne, wie eine Nation, bey dem bezeichneten Punkte ſeiner Entwicklung die auf dem Punkte des In ſich Kehrens und Erwägens, wie er ſeyn müſſe, anlangte, ſo entſtand in ihm ſchon der Gedanke an den Einzigen, nach deſſen Willen alles ſeyn müſſe.

Dieſe dem menſchlichen Gemüthe gleichſam eingebohrne Wahrheit, verbunden mit der naturlichen Trägheit, welche das Anſtrengen im Selbſt-Erkennen des göttlichen Willens ſcheut, erzeugte frühzeitig das Prieſterthum, bey welchem der Menſch ſich lieber einen ſeines Gleichen als Vertrauten der Gottheit träumte, um von dieſem zu erfahren, was Gottes Wille ſey, als daſs er ſelbſt ſich Mühe geben möchte, zu forſchen und zu ſinnen. Wenn auch gleich Anfangs der Prieſter dem Menſchen, was ihm für gut dünkt, als Gottes Wille und Ausſprüche aufbürdet, ſo muſs er ſich doch ſtäts auch nach dem Fortſchreiten der auf der andern Seite bey dem edleren Theile der Menſchen begonnenen Philoſophie richten; und ſo vervoll-

kommet

kommnet auch er ſeine Religionslehre, wie wohl es ganz natürlich iſt, daſs er dem ſchnellen Fortſchreiten der Philoſophie gram wird, weil das Eindringen jenes auswärtigen Lichtes den Schimmer ſeines Nimbus zu verdrängen droht. Darin liegt auch der Grund, warum der Konflikt zwiſchen Prieſterthum und Philoſophie, ſo wie zwiſchen Kirch und Staat nie aufhöret, bis Philoſophen und Dichter auch Prieſter ſind, und die Kirche ſich wieder mit dem Staate vermählt.

So geſchieht es, daſs bey dem Fortſchreiten von beyden die Menſchen endlich in Bezug auf das Seyn nach dem göttlichen Willen wieder in ſich getrieben werden, um da den Grund des Nicht - Darnach - Seyns aufzufinden. Die Ethik kommt in der Philoſophie zum Vorſcheine, und die Moraltheologie erhebt ſich zur gleichen Wichtigkeit und Würde mit der Dogmatik.

Der Menſch wird immer mehr belehrt, daſs es an ihm liege, nach dem Willen Gottes zu ſeyn; daſs es auf ſeine Anſtrengungen, kurz auf ſeine Tugend ankomme. Einſichtsvolle Aeltern kommen nun zur Ueberzeugung, die Kinder müſsten von Jugend auf ſchon dazu geformt werden, und der Gedanke an das — *wie* ſoll man hierbey verfahren? — entſteht nun im beſorgten Mutter - und Vater - Gemüthe.

Ihre

Ihre Beſorgniſſe, ihr Streben nach Einſicht, ihre Miſsgriffe bey dem beſten Wollen, bleiben vom gutherzigen Philoſophen nicht unbemerkt; und er verwendet ſein Nachdenken über einen Gegenſtand, mit deſſen vollendeter Beleuchtung ſich der Kreislauf menſchlicher Kultur ſchlieſst.

Die Philoſophie iſt ein unaufhörliches Streben nach der Erkenntniſs des letzten Grundes des — Seyns. — Die Theologie eine ſorgliche Beſchäftigung in der Auslegung der göttlichen Ausſprüche. Solange jene noch am Bande der Beobachtung gefeſſelt, nur von Erſcheinung zu Erſcheinung ſich fortwindet, und dieſe von Beſorgniſſen erfüllt nur an Worte ſich hält, wird offenbar von beyden der eigentliche — *Menſch* in der Mitte unbeſorgt gelaſſen; ja wenn auch beyde ihre Anſtrengungen auf den Menſchen beziehen, oder praktiſch werden; ſo ergreiſt jene nur das phyſiſche Seyn, um es zu verbeſſern, und dieſe den Verſtand, um ihn zu ihrem Dienſte zu zwingen. Es iſt alſo offenbar, daſs die Menſchheit in ihrer Geſchichte den Punkt, wo die Menſchen, ſich um das eigentlich Menſchliche bekümmernd, auf Mittel und Wege ſinnen, daſſelbe an ihres Gleichen zum Vorſcheine zu fördern, als die Epoche ihrer beginnenden Blüte feyern müſſe. Es iſt offenbar, daſs in demſelben Verhältniſſe, als ſich die Philoſophie und

Theo-

Theologie vereinen, die Erziehung des Menſchen zu befördern, die Humanität im Steigen ſey.

Es läſst ſich daher in der Geſchichte auch dieſe Periode nachweiſen, und aus dem bisher Geſagten (mag es auch empfindlich klingen,) unläugbar darthun, daſs die eigentliche *Humanität* bey manchen Nationen lange Perioden hindurch vermiſst wurde.

Um nicht zu weit vom eigentlichen Ziele der vorgenommenen Betrachtung abgeführt zu werden, wollen wir dieſen Gegenſtand nicht weiter verfolgen. Nur dieſs kömmt hier noch zu bemerken, daſs wir von der Erſcheinung der Erziehungsthätigkeit und der Erziehungslehre als von dem Beweiſe der emporkommenden Humanität ſprechen, und folglich dadurch ſchon, erſt ein — *Werden* deſſen andeuten, nach dem eigentlich gerungen wird. Gemäſs dem Geſetze des allgemeinen Entwicklungsganges wird hier alſo auch nur ein allmähliges Vervollkommnen der Erziehungslehre und Thätigkeit vorausgeſetzt; jedoch vermag uns ein Blick auf die Quelle, aus welcher beyde ihre Anweiſung ſchöpfen, auch den Gang ihrer ſteigenden Vervollkommnung zu bezeichnen.

Die Philoſophie noch gewöhnt, Erſcheinungen aufzufaſſen, und ihren Urſachen nachzuſpüren, bemerkte an dem aufkeimenden Menſchen den Trieb zum Verbotenen, und fand ſeine Urſache im Egoismus

mus gegründet; die Folgerung war: der Mensch müsse stäts auf seinen wahren Vortheil aufmerksam gemacht werden. Die Theologie, sich immer nach ihrer Nebenbuhlerin richtend, verfuhr auf gleiche Weise, indem sie dem durch die Erbsünde zu *irdisch* gewordenen Gemüthe frühzeitig auf die grösseren Vortheile einer *ewigen* Seligkeit hindeutete. Auf solche Weise sollte ein kluges, wohlwollendes und gottseliges Geschlecht gebildet werden.

Allein die Philosophie drang tiefer in den Gegenstand, und forderte daher das vollkommene Studium des Menschen, sowohl an sich, als in der Erfahrung, nur mit dem Unterschiede, dass jenes Studium auch nicht über die — *Beobachtung des sich äussernden* Menschen nach der herkömmlichen Verfahrungsweise hinausging, und der Erziehungslehre keinen grösseren Gewinn verschaffte, als dass sie jenen oben bezeichneten Trieb des Egoismus in seinen vereinzelten Modifikationen zeigte, woraus sich keine andere Praxis ergab, als ein vereinzeltes Gegenwirken gegen diese vereinzelten Triebe, die bald unter dem allgemeinen Namen *Leidenschaften*, bald unter den besonderen Benennungen der verschiedenen Gemüthsbewegungen vorkamen.

So hielt denn die Erziehungslehre mit der Arzneykunde gleichen Schritt, und lieferte, wie jene,

nung die Freude des Erziehers ausdrücken müſſen. Zwiſchen dieſen beyden Hebeln befeſtigt ſchwanket die erziehende Maſchine bald mehr auf dieſe, bald mehr auf jene Seite getrieben, je nachdem die individuellen Gemüthsaffektionen den Schwung geben, oder die dunkle Vorſtellung, die zu Zeiten von einem *beſtimmten Zwecke* ſich im Gemüthe erhebt, die Richtung verändert.

Auf eine äuſserſt wenig verſchiedene Weiſe zeigt ſich auch die Erziehungsthätigkeit, wenn ſie von einer oberflächlichen Lektüre, oder von einem beſchränkten Nachdenken geleitet wird. Der Nachtheil, den ſie ſtiftet, wird aber noch durch das Klugſeynwollen und durch die überflüſſige Geſchäftigkeit vermehrt.

Dagegen tritt die gelehrte feſten Schrittes einher, und entwirft ſich, geſtützt auf ihr Wiſſen, — *Syſteme* und *Pläne*. Aber wie vielerley ſolcher Syſteme und Pläne müſſen anfangs zum Vorſcheine kommen? Denn, iſt es möglich, daſs der Menſch gleich im Anfange, wo er über einen Gegenſtand nachdenkt, denſelben ſogleich in ſeiner Totalität durchdringe? Es kömmt daher hierbey immer nur auf die partielle Anſicht an, welche von dem Menſchen als dem Objekte der Erziehung, und hiermit auch vom Zwecke derſelben genommen wird. Entweder betrachtet der Erzieher den Men-

ſchen

ſchen in ſeinem Leben, ſubſiſtirend und wirkend um zu ſubſiſtiren, oder er nimmt ihn von Seite der politiſchen und moraliſchen Exiſtenz. Im erſten Falle geht das Erziehungsſyſtem darauf aus, dem aufkeimenden Menſchen dahin zn verhelfen, daſs er einſt gut ſubſiſtire, all das kenne, was hierzu erforderlich iſt, und die Gewandtheit erhalte, ſich es zu verſchaffen. Dieſe Erziehungsweiſe theilt ſich ſodann in die phyſiſche Bildung, und in die reale Aufklärung des Verſtandes. Ihr vorzügliches Muſter iſt die ſpartaniſche Erziehung. In Deutſchland aber kam ſie in einer bequemern Modifikation zum Vorſcheine, als man den Emil nur von der phyſiſchen Seite der Ausbildung nahm, und ſpäter auch die Aufklärung als das Glückſeligkeitsmittel anprieſs. Im zweyten Falle trachtet der Erzieher dahin, den Zögling in der Art zu formen, daſs er in politiſcher und moraliſcher Hinſicht über allen Tadel erhoben werde, weil auch eben hiervon die beſte phyſiſche Exiſtenz abhängt. Die Erziehungsart wird nun im Anfange vorzüglich *disciplinäre Zucht*, im feineren Sinne des Wortes, und *mechanisch doktrinell*. Denn, nachdem dem Erzieher nur ſein Zweck des Gegenſtandes vor dem Auge ſchwebt; ſo überſieht er hiebey den Gegenſtand ſelbſt, oder er vergiſst über das Prädikat das Subjekt. Er will nur das Gewünſchte hergeſtellt

wiſ-

jene, eine *moralische Krankheitslehre*, eine *Receptenlehre* und eine *Diätetik*.

Wie mannigfaltig nun die Erziehungsthätigkeit bey diesem Verhältnisse ihrer Belehrung seyn muss, kann jedermann für sich schon denken, wenn er auch die Belege hierzu nicht in der Erfahrung findet.

Die Erziehungsthätigkeit ist im Anfange höchst mannigfaltig.

Die Erziehungsthätigkeit nimmt, wenn sie einmal in Erregung versetzt ist, die mannigfaltigste Richtung, je nachdem sich der Erziehende eine Vorstellung des Zweckes macht, den er verfolgen will, oder sie ist die mannigfaltigste im Wechsel, wenn der Erziehende sich gar keinen bestimmten Zweck seines Erziehens denket, sondern nur dunklen Vorstellungen dessen, was er will, sich überläſst. Die eine Erziehungsthätigkeit ist so nachtheilig, als die andere; denn, wenn auch jene die zu häufigen Inkonsequenzen dieser vermeidet, und momentane Miſshandlungen der Zöglinge verhütet, so verbildet sie um so konsequenter durch ihre Mangelhaftigkeit. Es ist der Mühe werth, beyde Erziehungsarten ein wenig näher zu beleuchten, vielleicht daſs so mancher sie dabey in der Wirklichkeit erblicket.

Die erste Erziehungsart kann man, wenn gleich mit Unrecht, die *gelehrte* oder *systematische*, die zweyte, die *willkührliche* oder *natürliche* nennen.

Wir wollen zuerst unser Augenmerk auf diese werfen, weil sie die allgemeinste ist.

Menschen, in welchen der Gedanke *erziehen zu wollen*, einmal erwacht ist, und die theils von dem, daſs das Erziehen eine Wissenschaft und Kunst fordere, Nichts wissen, theils sich stäts selbst klug genug, von dieser Wissenschaft Nichts wissen *wollen*, verfolgen ihren Zögling zwar stäts mit einem aufmerksamen Auge, wenn er ihnen am Herzen liegt; allein das Zerstreute der menschlichen Thätigkeit, oder vielmehr des menschlichen Strebens, das sich in der Entwicklung des — Menschen äuſsert, gehet vor seinen Augen vorüber, wie eine bunte Gegend, die jemand vom abwärts gleitenden Schiffe aus beobachtet. Nur hie und da kömmt ein Punkt, den er nicht sehen möchte, und den er sodann rügt. Eben so der Eigendünkel volle, aber wissenslose Erzieher bey der Verfolgung seines Zöglings. Dieser wandelt ihm gut, so lange er nichts thut, was seinen (des Erziehers) Ansichten und Absichten zuwider ist: in jedem solchen Falle aber tritt Rüge, auch Strafe ein; so wie im Falle, wo der Zögling diesen Ansichten und Absichten so ganz entspricht, auch öfters Belobung und Beloh-

nung

nung die Freude des Erziehers ausdrücken müſſen. Zwiſchen dieſen beyden Hebeln befeſtigt ſchwanket die erziehende Maſchine bald mehr auf dieſe, bald mehr auf jene Seite getrieben, je nachdem die individuellen Gemüthsaffektionen den Schwung geben, oder die dunkle Vorſtellung, die zu Zeiten von einem *beſtimmten Zwecke* ſich im Gemüthe erhebt, die Richtung verändert.

Auf eine äuſserſt wenig verſchiedene Weiſe zeigt ſich auch die Erziehungsthätigkeit, wenn ſie von einer oberflächlichen Lektüre, oder von einem beſchränkten Nachdenken geleitet wird. Der Nachtheil, den ſie ſtiftet, wird aber noch durch das Klugſeynwollen und durch die überflüſſige Geſchäftigkeit vermehrt.

Dagegen tritt die gelehrte feſten Schrittes einher, und entwirft ſich, geſtützt auf ihr Wiſſen, — *Syſteme* und *Pläne.* Aber wie vielerley ſolcher Syſteme und Pläne müſſen anfangs zum Vorſcheine kommen? Denn, iſt es möglich, daſs der Menſch gleich im Anfange, wo er über einen Gegenſtand nachdenkt, denſelben ſogleich in ſeiner Totalität durchdringe? Es kömmt daher hierbey immer nur auf die partielle Anſicht an, welche von dem Menſchen als dem Objekte der Erziehung, und hiermit auch vom Zwecke derſelben genommen wird. Entweder betrachtet der Erzieher den Menſchen

ſchen in ſeinem Leben, ſubſiſtirend und wirkend um zu ſubſiſtiren, oder er nimmt ihn von Seite der politiſchen und moraliſchen Exiſtenz. Im erſten Falle geht das Erziehungsſyſtem darauf aus, dem aufkeimenden Menſchen dahin zn verhelfen, daſs er einſt gut ſubſiſtire, all das kenne, was hierzu erforderlich iſt, und die Gewandtheit erhalte, ſich es zu verſchaffen. Dieſe Erziehungsweiſe theilt ſich ſodann in die phyſiſche Bildung, und in die reale Aufklärung des Verſtandes. Ihr vorzügliches Muſter iſt die ſpartaniſche Erziehung. In Deutſchland aber kam ſie in einer bequemern Modiſikation zum Vorſcheine, als man den Emil nur von der phyſiſchen Seite der Ausbildung nahm, und ſpäter auch die Aufklärung als das Glückſeligkeitsmittel anprieſs. Im zweyten Falle trachtet der Erzieher dahin, den Zögling in der Art zu formen, daſs er in politiſcher und moraliſcher Hinſicht über allen Tadel erhoben werde, weil auch eben hiervon die beſte phyſiſche Exiſtenz abhängt. Die Erziehungsart wird nun im Anfange vorzüglich *disciplinäre Zucht*, im ſeineren Sinne des Wortes, und *mechanisch doktrinell*. Denn, nachdem dem Erzieher nur ſein Zweck des Gegenſtandes vor dem Auge ſchwebt; ſo überſieht er hiebey den Gegenſtand ſelbſt, oder er vergiſst über das Prädikat das Subjekt. Er will nur das Gewünſchte hergeſtellt

wiſ-

wissen, und diess ist — ein Mensch, *der die politischen und moralischen Formen kennt*, und *darnach leibt und lebt.*

Diese Erziehungsweise war jedoch in mannigfaltigen Modifikationen in den Philantropinen Süd-Deutschlands vorzüglich zu Hause, wie aus dem ersten Bändchen meiner Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schule zu ersehen ist. Oder der Erzieher nimmt auch das Subjekt ins Auge, und will nur das innere Princip desselben formen, und seine Erziehungsart soll eine successive Anregung, Entwicklung und Erhöhung der menschlichen Anlagen und Kräfte seyn. Diese Erziehungsart hat ihren Kulminations-Punkt in der *Pestalozzischen* Erziehungslehre erreicht.

Es ist wahrhaft unterhaltend für den Denker, den durchaus gleichen Gang der menschlichen Kultur auch auf dem Gebiete der Paidagogik zu beobachten, um stäts zu der Bemerkung getrieben zu werden, dass das eine Princip, welches Alles durchwaltet, sich, wenn der menschliche Geist einmahl thätig seyn will, in allen Funktionen desselben regt, und den Verstand von einem Punkte zum andern treibt, bis er mit diesem Princip selbst innigst vermählt das Wahre ergreift, und seine Thätigkeit nur in die *richtige Exposition* desselben setzet.

Bey jeder der oben angeführten Erziehungsarten war zwar ſtäts die eine angegebene Tendenz die vorwiegende; allein ohngeachtet deſſen waren doch die zwey andern mit eingemiſcht, und der Verſtand fühlte ſelbſt dunkel eine gewiſse Unruhe, weil er das Mangelhafte ſeines Strebens ahnete, und ſich daher noch nach einem anderen Syſteme zur Ergänzung des adoptirten vorwärts getrieben fühlte. So muſste denn immer ein anderes folgen, in welchem nach der neu ergriffenen Anſicht auch die neue Tendenz vorwog.

Schon vor Peſtalozzi haben ſo manche Männer gedacht und geſagt, man müſse nicht ſowohl auf das Aneignen der politiſchen und moraliſchen Formen, ſo wie auf das Aneignen der nöthigen Kenntniſſe ſehen, ſondern vielmehr auf das Anregen und Entwicklen der menſchlichen Anlagen. — Allein, ihre Reden kamen immer *in Verbindung mit anderen Lehren von den frühern Syſtemen vor*, darum machten ſie das Aufſehen nicht, als die in hochtrabenden Phraſen als originales und einziges Bildungsmittel angekündigte Lehre von Peſtalozzi.

Soviel beurkundet indeſſen die Geſchichte, daſs es von dem Zeitpunkte an, wo das Erziehungsweſen in Deutſchland in Anregung kam, dieſe drey Haupt - Erziehungslehren Epoche machten; allein es war ganz natürlich, daſs ſie aus eben dem

Grunde

Grunde, weil der menschliche Vorstand nie seine Befriedigung fand, ungemein viele Modifikationen erzeugten, und so erhielten wir erst ein ganzes Heer von Erziehungs-Schriften, in welchen jeder Schriftsteller nach seinem Dünken Etwas Ergänzendes liefern wollte.

Was bey dieser Mannigfaltigkeit von Ansichten, Begriffen und Lehren gleichsam zur Seite erzeugt wurde, sind formale Werke, in welchen die Beobachter dieser Mannigfaltigkeit das Mannigfaltige in Einheit zu bringen, und in eine Form der Wissenschaft zu giessen trachteten.

Einen vorzüglichen Beweis von diesem Streben liefert Hr. Weiler.

Doch, was ist nun die letzte und ärgerlichste Folge dieser Mannigfaltigkeit? Ein unaufhörliches wechselseitiges Prüfen und Kritisiren, ein rastloses Streben, das Mangelnde zu ergänzen, oder das Mannigfaltige in strenge Formen zu drücken, aber eben darum auch ein immerwährendes Schwanken in der Praxis; wahrhaft! ein trauriges Verhältniss der Menschheit, welche einmahl dahin gekommen ist, das Erziehen als nothwendig zu erkennen, und doch nicht in einem so wichtigen Zweige des ihr nöthigen Wissens zur Beruhigung zu gelangen, ja nicht einmahl allgemeine Grundsätze zu erhalten vermag, Grundsätze, die wenigstens für

jeden,

jeden, der auf diesem Gebiete einen eignen Weg zum Ziele suchen will, zur Stütze dienten.

So sey denn der Versuch gewagt, zu dieser allgemein gewünschten Ruhe den Weg zu bahnen.

Von dem Grunde der grossen Mannigfaltigkeit der Erziehungslehren.

Der Grund dieser grossen Mannigfaltigkeit in den Ansichten und Lehren der Pädagogik liegt einer Seits in der Beschränktheit des Blickes, mit welchem der Gegenstand aufgefasst wurde, wie schon oben gezeigt wurde, und andrer Seits eben darum in dem Mangel eines bestimmten Ausspruches über den Zweck der Erziehung. Immer fesselte sich der Denker an einem der drey Gegenstände, die er sich vor das Aug hielt, um zur Realisirung der Vorstellung seine Thätigkeit darnach zu leiten. Er hatte entweder den Menschen vor sich, wie er das volle Vermögen besitzt, sich zu erhalten; oder er hatte den Menschen vor sich, wie er in alle Fugen des Lebens paste, und so glücklich und glückselig sich preisen konnte; oder er hatte den Menschen vor sich, wie er den vortrefflichsten Gebrauch von allen seinen Anlagen und Geisteskräften zu machen vermochte, und auf diese Weise seines Lebens Glück und Seligkeit begründete.

Ein anderer aber glaubte die Materie der darüber mitgetheilten Lehren ſchon ganz vorräthig und vorbereitet, vermiſste nur Ordnung und Syſtem, und bemühte ſich noch jene anzulegen und dieſes herzuſtellen.

Endlich bemerkte doch auch der ſchärfere Denker den Kontraſt *) zwiſchen den modernen Lehren der Schulen und dem verjährten Verfahren ſolcher Inſtitute, welche Zöglinge für das höhere Leben zu bilden trachteten, und forderte eine Bildung für das *Ideenreich*, weil er den Menſchen von edler Art vor dem Auge hatte, und dieſes herrliche Ideal dargeſtellt wünſchte.

Wie war es nun bey ſo vielſeitigen Anſichten auch nur möglich, einen beſtimmten Ausſpruch über den Zweck der Erziehung zu erhalten, und wo findet er ſich?

Mit dem Blicke auf die Erfahrung gerichtet, ſchien jeder der Ueberzeugung zu ſeyn, die Menſchenerziehung ſey Etwas — *Willkührliches*. Daher ſuchte man die Maſsregel ſeines Verfahrens immer in ſeiner und anderer Erfahrung auf, nicht ahnend, daſs man im Grunde nur das Inſtrument des

*) Ein *Streit* zwischen Philantropinismus und Humanismus scheint mir nach der Geschichte eben nicht Statt gehabt zu haben.

des allgemeinen Weltgeistes sey, der im ganzen Reiche des Entstehens, Werdens und Vergehens immer gleichen und ewigen Gesetzen der Leitung folgt.

Die Erziehungslehre muss eine bestimmte Wissenschaft werden.

Jeder Gattung von Wesen sind die Bedingungen des Werdens in Harmonie mit seiner Natur vorgeschrieben, und der ganze Prozess vom Entstehen und Wiedervergehen geht darum seinen nothwendigen Gang. Der Mensch träume sich nur nicht eine Ausnahme mit seinem Geschlechte! Noch weniger täusche sich der Erzieher, dass er diesem Gange die Richtung willkührlich zu geben vermöge. Wer besorgte denn die Menschen-Erziehung, wo es noch keine Pädagogiken gab? Alle sind wir *mit* oder *ohne Bewusstseyn* Instrumente des ebengenannten Weltgeistes zur Erziehung der Menschen. Mit dieser Erziehung geht es nach denselben Gesetzen der Entwickelung, wie mit dem Steigen der Wissenschaften. Der Mensch wird nothwendig von einzelnen Beobachtungen zu Erfahrungen, von diesen zu höheren Abstraktionen und Regeln, endlich zur Prüfung des Erkenntniss-Vermögens selbst getrieben. Eben so behandelt anfangs die Mutter und der Vater das Kind blindlings, und zwar mit besserem

ſerem Erfolge, als wo jene einen höheren Grad von Bildung ſchon erreicht haben, und Beobachtungen über das Entwickeln des Kindes anſtellen, oder bey einem noch höheren Grade von Bildung eigne und andere Erſahrungen ſammeln und benützen. Wenn aber Aeltern einmahl zu dieſem Punkte gelangen; dann zeigt ſich die Gelehrſamkeit geſchäftig. Sie verarbeitet mit Reflexion und Abſtraktion die geſammelten Beobachtungen und Erfahrungen, und es kommen — *Erziehungslehren* zum Vorſcheine. Und doch iſt im Grunde alles nur das Getrieb des allgemeinen und ewigen Geiſtes. Wenn denn nun doch Jemand mit Bewuſstſeyn hierin einwirken will, was hat er zu thun? Nichts anders, als eben dieſen groſsen Geiſt in ſeiner ewig gleichen Wirkſamkeit zu ſchauen, ſeine Zwecke in Bezug auf die Menſchheit zu erkennen, und die aufgefaſsten Bedingungen des *menſchlichen* Werdens der Maſſe, welcher ſo tief zu ſchauen nicht geſtattet iſt, die aber doch ſchon über ihr Verfahren zu raiſonniren begonnen hat, zu Maſsregeln ihres Verfahrens vorzulegen.

Damit die Willkühr ſich beſchämt zurückziehe, und die Nothwendigkeit eines Verfahrens erkenne, das nur die Handlungsweiſe des höchſten Menſchen-Erziehers nachahmt; ſo werden wir denn in Bezug auf das Geſchlecht, ſowohl was den Zweck der

Er-

Erziehung, als die Erziehungsthätigkeit, oder die Art und Weiſe des Einwirkens betrifft, nur — *eine* — *allgemeine* und *ewige* Menſchen - Erziehungslehre erhalten, welche nur in ihrer Darſtellung eine Verſchiedenheit zulaſſen kann. Den Grundſatz, und die Hauptzüge des Syſtems, welche dieſe Lehre umfaſst, anzugeben, iſt der Hauptzweck dieſer Schrift.

Sys-

System der Erziehungslehre.

§. 1.

Eintheilung derselben in verschiedene Hauptstücke.

Zwey Hauptstücke sind es, worauf es bey der Erziehungslehre ankömmt, nämlich auf die unbezweifelnde Lösung der zwey Probleme:

Erstens: was ist der Zweck der Menschenerziehung? und zweitens: auf welche Weise kann der Zweck erreicht werden?

Die Erziehungslehre zerfällt nach dieser Ansicht ihres Stoffes in zwey Hauptstücke, nämlich in das *erste, welches vom Zwecke der Menschenerziehung, und in das zweyte, welches von der Erziehungsthätigkeit handelt.*

§. 2.

Soll die Lehre aber vollkommen seyn, so muss sie die Erziehungsthätigkeit genauer beschreiben und vorzeichnen, so, dass sie nicht nur allgemeine Grundsätze als Regulative für sie aufstellt, sondern auch

auch bestimmte Regeln des Verfahrens in der Anwendung angiebt. Hier erhält aber die Lehre einen ganz andern Charakter; denn sie sorget nicht blos für das Wissen, sondern auch für das Thun, und zwar zu dem Endzwecke, damit der Erzieher bey seiner Thätigkeit auf eine künstliche Weise zu Werke gehen kann.

Auf diese Weise zerfällt die Erziehungslehre in zwey Haupttheile, nämlich in die *Erziehungs-Wissenschaft* und *Erziehungskunst*.

§. 3.

Doch es ergiebt sich noch eine Ansicht der Sache. Die Erziehungsthätigkeit wirket nur durch allerley mittelbare Anstalten und Umgebungen auf den Zögling, oder sie nimmt seinen Verstand vermittels der Sprache in Anspruch. Im ersten Falle umschliesst sie den Werdenden gleichsam mit *einer Form*, in welcher er sich bilden soll, im zweyten ist sie nur *eine Lehrerin*.

Wenn nun gleich, was später dargethan wird, beyde Einwirkungen zusammen gehören; so gestatten sie doch, und fordern sogar, zur richtigen Erkenntniss, eine besondere Behandlung. Daher erhalten wir also eine zweifache Lehre, nämlich die *Bildungslehre* und die *Unterrichtslehre*, deren jede die obige Eintheilung annimmt, nämlich *Bildungswissenschaft* und *Bildungskunst* — *Unterrichtswissenschaft*, *und Unterrichtskunst;* weswegen wir sie zur Haupteintheilung des Werkes annehmen wollen.

Dem bisherigen Sprachgebrauche gemäſs aber nahm man auch das Erziehen für Bilden im ausgedehnteren Sinne des Worts: wir werden uns alſo auch deſſelben hier bedienen. Wir handeln alſo im erſten Theile von der *Erziehungs* - im zweyten von der *Unterrichtslehre.*

I. Theil.

Von der Erziehungslehre.

Erster Abschnitt.

Von der Erziehungswissenschaft.

§. 4.

Die Erziehungswiſſenſchaft iſt die ſyſtematiſche Darſtellung der Grundſätze, wodurch das Menſchen - Erziehen als eine auf unreife Menſchen ſich beziehende Thätigkeit geregelt wird.

§. 5.

Die Erziehungswiſſenſchaft kann nur *einen* Hauptgrundſatz haben, deſſen verſchiedene Anſichten und Folgerungen nur verſchiedene *einzelne* Grundſätze abgeben. Eben die richtige Expoſition des Hauptgrundſatzes und die harmoniſche Verzweigung dieſes Stammes muſs das Syſtem bilden.

Der Hauptgrundſatz hat, wie oben ſchon erinnert wurde, zwei Hauptpunkte zu beſtimmen, nämlich *A*) den *Zweck der Menſchenerziehung*, und *B*)

die

die *Art und Weiſe der Erziehung.* Wir können alſo die Erziehungswiſſenſchaft am füglichſten in dieſen zwey Hauptſtücken abhandeln.

§. 6.

Soviel muſs nun jeder einſehen, daſs, wenn der Erziehungszweck mit einer unläugbaren Beſtimmtheit angegeben, und die darauf ſich beziehende Thätigkeit durch denſelben Grundſatz geregelt iſt, wir die Menſchen - Erziehung für die Zukunft in die Reihe *nothwendig beſtimmter* Aemter ſetzen, und ihre Lehre zur Würde der *Wiſſenſchaft* erheben können.

Erstes Hauptstück.

Von dem Zwecke der Menschen - Erziehung.

A) *Für die allgemeine Menschen - Erziehung.*
B) *Für die Erziehung der Individuen.*
C) *Für die Erziehung der Stände.*

A) *Allgemeine Menſchenerziehung.*

Die Kurzsicht oder Einseitigkeit der Ansicht veranlaſste eine Verschiedenheit der Zweckbestimmung.

§. 7.

Der Mangel einer Zweck - Beſtimmung für die Menſchen - Erziehung aus unläugbaren Grundſätzen oder aus der Idee des Menſchen war die Urſache der bisher herrſchenden groſsen Verſchiedenheit

heit im Erziehungswesen, und zugleich auch die Ursache des fast durchaus noch herrschenden Glaubens, die Erziehungslehre könne keine *Wissenschaft* werden; sondern beruhe nur auf Erfahrung, und bedürfe darum hauptsächlich nur der Anthropologie.

Es scheint wahrhaft, daſs die Menschen die Gottheit wenig kennen. Denn als sie die Welt in Ewigkeit schuf, und mit ihr den Menschen, so wurde sicher jener und diesem ins Besondere seine Bestimmung auf ewig festgesetzt; und ist nun die Anordnung in der Welt getroffen, daſs immer und immer Wesen einer Gattung im Werden begriffen sind, so ist jedem die Bestimmung der Gattung zum Ziele des Werdens vorgesteckt.

Sollte nun das Ziel, das uns vorgesteckt ist, nicht erkennbar seyn? und wenn es erkannt würde, wäre es nicht das Regulativ der Thätigkeit für denjenigen, welcher den Werdenden unterstützen will? Allein diese Gedanken vermiſst man durchaus in den Erziehungs-Lehren, wie wir uns sogleich überzeugen können; denn welche Zwecke finden wir in den Erziehungs-Schriften angegeben?

§. 8.

Alles, was Pädagogen bisher vom Zwecke der Erziehung angeben, reduzirt sich auf Folgendes: dem Menschen zur Entwicklung seiner Anlagen und Kräfte, oder etwas bestimmter — ihm zu seiner Glückseligkeit im Leben zu verhelfen, oder — zur Selbstständigkeit, oder, wie die Pestalozzianer rufen,

fen, zur *Menschen-Würde*, ohngeachtet ihr Stifter anfänglich anders rief.

§. 9.

Jede dieser Bestimmungen trägt den Beweis der Unrichtigkeit vor sich.

a) Das Ausbilden und Entwickeln der Anlagen und Kräfte muss selbst wieder einen Zweck haben, und kann nur durch die Bestimmung desselben geleitet werden.

b) Die Glückseligkeit des Menschen erzielen wollen, ist sicher das unbestimmteste, unsicherste und darum mangelhafteste Unternehmen in Bezug auf Menschen-Erziehung, indem die Glückseligkeit des Menschen selbst das unbestimmteste ist.

c) Moralität und Religion in dem zu erziehenden Menschen begründen wollen, setzt voraus, dass der Zögling auch zu einem Leben erzogen werde, in welchem er Moralität und Religion ausüben kann; folglich ist ausser der Erziehung für Religion auch die Erziehung für's Leben nothwendig.

d) *Selbstständigkeit* ist die unbestimmteste Angabe; denn entweder ist sie die moralische Selbstständigkeit, d. h., die Herrschaft über seine Triebe, oder sie ist die physische, d. i.: die Unabhängigkeit von fremden Einflüssen. Auf welche hat nun der Erzieher hinzuarbeiten? — auf beyde? — aus welchem Grunde — oder zu *welchem Zwecke?*

e) End-

e) Endlich die *hochgepriefsene Menfchen-Würde*, worin befteht fie? Was fordert fie in dem Menfchen zu bearbeiten, dafs fie an ihm hervorftrahle! Die neueften Pädagogen wiffen nicht genug anzugeben, was alles ausgebildet werden müffe, um fie hervorzubringen.

§. 10.

Von welcher Art die Zweck-Beftimmung feyn müffe, darüber müffen wir uns vor allem vereinigen.

Der Zweck der Menfchen-Erziehung, eines Gegenftandes, der allen Menfchen gleich wichtig ift, und nahe liegt, mufs *fo* angegeben werden, *dafs ihn auch jeder erkennt, der den Ausfpruch vernimmt, dafs dabey jeder heller oder dunkler das Wahre fühlt, jeder bey reiferer Erwägung feine Befriedigung findet, und der Denker noch die Wahrheit, welcher jeder gemeine Sinn zufpricht, durch höhere Anfichten zu begründen vermag.* Von diefer Art foll daher ein Ausfpruch, ein Satz gefucht werden.

Deduction der Menschen-Bestimmung.

§. 11.

Dadurch unterfcheidet fich der Menfch vom Thiere, dafs er für feine Exiftenz mit Bewufstfeyn forgt, — jenes aber durch den blinden Inftinkt dazu getrieben wird. So lange das Thier und der Menfch im Aufkeimen oder Werden begriffen, das zu thun noch nicht vermag, fo erfetzen die Aeltern

ihre

ihre Stelle. Nur tritt der Unterschied ein, dass die Natur in dem kräftig gewordenen Thiere *ihre* Wirksamkeit äussert, aber dem stark gewordenen Menschen zumuthet, seine Vernunft zu gebrauchen, um ihre Stelle zu ersetzen. Diess legt also den Aeltern des Menschen die Verbindlichkeit auf, ihre Jungen dahin zu bringen, *dass sie ihre Existenz vermittels ihrer Vernunft selbst zu begründen vermögen.* Doch es ist nicht bloss um die Begründung der Existenz zu thun, sondern um das eigentliche *Seyn:* denn wenn auch die Natur durch den Instinkt wirksam in dem Thiere ist, dass es seine Existenz begründet; so wird sie in jeder Gattung *auf die ihm eigene Weise* begründet, so, dass das Thier von *einer* Gattung gerade in dieser Form derselben die Existenz begründet, und diese Form der Existenz - Begründung sein — Seyn ausmacht. Die Form des Seyns und das Materiale des Seyns sind daher bey jedem Wesen im Weltall so mit einander verschmolzen, dass sie von jedem nur durch das gemeinschaftliche Wort, *Seyn*, ausgedrückt werden. Nur das Existiren eines Thieres in der ihm eigenthümlichen Form bestimmt uns zu sagen: es ist ein — *Thier;* und zwar diesés, oder jenes, so wie umgekehrt, wo wir das Existiren eines Menschen in der vorausgesetzten Form bemerken, diess uns auch zu dem Prädikate, *Menschlich*, bestimmt. Ja die Idee in einer Form zu existiren, ist uns so bedeutungsvoll, dass wir auch da, wo wir die Existenz eines Wesens (in einzelnen Aeusserungen) in der Form eines anderen zu erblicken glauben, wir

das

das Prädikat von dieſem auf jenes übertragen. So muthet man Thieren bey einzelnen Handlungen Etwas — *Menſchliches* zu, und im Gegentheile ſagen wir von ſehr vielen Menſchen, daſs ſie — *thieriſch* ſeyen.

Die Begründung ſeiner Exiſtenz durch ſich oder die Begründung deſſelben in der Form des Menſchen, oder mit einem Worte, die Selbſtbegründung ſeines *Seyns* konſtituirt alſo den — *Menſchen.* Soll nun der werdende Menſch, um zu dieſem Punkte der Reifheit zu gelangen, von andern unterſtützt werden; ſo können eben ſolche, welche dieſes wohlthätige Geſchäft über ſich nehmen wollen, kein anderes Ziel vor dem Auge haben, als eben dieſes. Der Zweck der Erziehung des Menſchen kann daher kein anderer ſeyn, als — *dem Menſchen in ſeiner Entwicklung dahin zu verhelfen, daſs er, reif geworden, ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermöge; und kann auch auf keine andere Weiſe ausgeſprochen werden.*

§. 12.

Der vollgültige Beweis dieſer gleichſam aus der Erfahrung abſtrahirten Behauptung wird eben ſowohl durch den gemeinen Menſchen - Verſtand geliefert, als durch die höchſte Spekulation gewährt.

Kein Vater hat, wenn er ſeinen Sohn zu Etwas anhält, eine andere Abſicht, als er ſoll ſich einſt — *ſelbſtforthelfen.* In allen Staaten iſt ein Zeitpunkt im menſchlichen Alter beſtimmt, welchem die Rechte als die vollendete Reife eines Menſchen

an-

annehmen, mit der Vorausſetzung, daſs ihm nun die Selbſtbegründung ſeiner Exiſtenz zugemuthet werde. Allein kein Menſch wird von dem andern behaupten, daſs er *menſchlich* exiſtire, wenn er ſeine Exiſtenz nicht auch in der *menſchlichen Form* behauptet, wenn auch gleichwohl keiner deutlich anzugeben vermag, worin dieſe Form beſtehe. Eben ſo ſetzet der Staat, wenn er jemand als *majorenn* erklärt, nicht blos das Vermögen voraus, ſeine Exiſtenz zu begründen, ſondern ſie auch in der wahren Form zu behaupten.

§. 13.

Das Ziel der Erziehung muſs aus der Beſtimmung des Menſchen hervorleuchten. Allein ſoll es uns genügen, die Beſtimmung des Menſchen blos von der Erfahrung zu abſtrahiren, und ſie aus einzelnen Merkmahlen zuſammengeſetzt in einen *Begriff* darzuſtellen, oder verlangen wir die Idee des Menſchen uns vor das Aug zu halten, damit kein Vernünfteln, kein Zweifeln mehr über den Gegenſtand übrig bleibe? Sicher das Letzte. Doch wie ergiebt ſich für uns die Idee des Menſchen?

Der Menſch beſteht nicht als ein Einzelnes, Iſolirtes im Univerſum oder im All, ſondern nothwendiger Weiſe als ein konſtituirter Theil des Ganzen, daher kann auch ſeine Beſtimmung nie einſeitig, ſondern nur im Ganzen erkannt werden. Das Ganze ſelbſt aber wie ſoll dieſes erkannt werden? Willſt du es erkennen; blicke nicht in ſein Inneres! Denn es entfaltet dir nur eine un-

endliche Reihe von Ursachen und Wirkungen, in deren Kreise du dich windest, ohne je zur ersten zu gelangen, eben weil du dich im Kreise windest. Schwing dich darum über dasselbe, und versuche, es in einem Akte der Vernunft zu ergreifen! Hast du noch Schwierigkeit, so denk dir wenigstens die Hauptmerkmahle desselben! Es ist Etwas wirkliches, — unaufhörliches Leben ist in ihm, und doch trägt es das Prinzip des Seyns und des Lebens in sich selbst; denn es ist Alles, es ist an und für sich, es ist durch sich. Doch, ist es denn ein nothwendiges, bestimmtes, — ein blindes An und für sich? Wie? da, wo du es denkest, wirfst du dich denn nicht mit in dasselbe, und hast du hiermit also nicht schon dem An und für sich die Vernunft zugetheilt? Und was kann denn nun das Princip des unendlichen Lebens im All anders seyn, als — die *Vernunft* an sich?

Todt liegt die Materie in schönster Form da, und wie die Mythe sagt, erst des liebevollen *Geistes* Hauch erfüllet sie mit Leben. Allein aus demselben Grunde ist die Materie für sich gar Nichts, ja kann nicht einmahl — *seyn;* denn sonst müsste sie im Momente des Werdens das Princip des Lebens in sich getragen haben, und folglich mit dem Geiste vermählt gewesen seyn. Doch was denkst du unter dem Leben — *ohne Materie?* Ist dir ein Gedanke möglich? Wie vermagst du also das absolute Seyn zu denken, um das All zu erkennen?

Es

Es ist ein *ideales Seyn im Realen* — *ein Unendliches im Bestimmten oder Endlichen*, *ein unbedingt Freyes im Nothwendigen*.

Drey Ansichten sind dir nun vom Absoluten gegeben. Siehst du auf die belebte Materie, so erscheint dir eine endliche Welt; siehst du auf das Leben in ihr, so erblickst du den unendlichen allmächtigen Geist, der sie hält und bewegt; und nimmst du die Idee des Seyns an sich zu Gemüthe, so hört der Unterschied auf, der sich vorhin ergab, und du siehst mit dem Auge der Vernunft das *Eine* ewige Wesen, das von sich spricht: *Ich bin*, *der ich bin*, das nur allein — *ist*, und in dem *Alles ist*. Die Welt *ist* also für sich nicht, — sie ist, in wie weit sie durch das Eine und Ewige ist, nur das Produkt desselben — sie *ist*, in wie ferne sie das Einzig sichtbare vom Einen und Ewigen ist, nur der Wiederstrahl und Abglanz desselben. Eben aus diesem Grunde muss sie auch ganz *der Abdruck des Einen und Ewigen seyn*. Nennen wir das Eine und Ewige Gott, so ist die Welt göttlichen Ursprunges, und muss folglich auch *göttlich* seyn.

Das göttliche Seyn besteht aber in der totalen Einheit des Endlichen und Unendlichen. Wie repräsentirt nun die Welt dieses *göttliche Seyn*? Als Welt ist sie ein Bestimmtes — Endliches; sie schliesst aber in sich die *unendliche* Fülle von Wesen, folglich ist sie unendlich in der Endlichkeit. Sie ist in sich ein *Eines*, *Ganzes*, ein — *Organismus* — sie ist also auch hiermit der Abdruck des Einen Ewigen.

Drey Hauptcharakterzüge haben wir nun von der Welt im Ganzen erkannt, und auf diese Weise haben wir auch die Welt selbst und zwar in Gott erkannt; aber wie wollen wir uns noch die Kenntnisse *von den Wesen in der Welt* verschaffen?

§. 14.

Unendlich mannigfaltig müssen die Wesen in der Welt seyn; denn die Welt muss — *unendlich* seyn. Wie ist nun die Mannigfaltigkeit möglich? Die drey Haupt-Merkmahle des Absoluten sind das *Reale* und *Ideale* und die *Einheit* von beyden. Soll nun die Welt im Ganzen als Abglanz und Abdruck des Absoluten auch diese drey Haupt-Merkmahle des Absoluten an und in sich tragen, und nach obiger Forderung durch eine unendliche Mannigfaltigkeit von Wesen; so bleibt nichts anders zu denken übrig, als dass die einzelnen Wesen von diesen drey Haupt-Merkmahlen mehr oder weniger an sich tragen, und dadurch die Mannigfaltigkeit möglich machen. Dem zu Folge ist uns noch die richtigste Klassifikation der Wesen in ihrer Mannigfaltigkeit möglich, und zwar nach der dreyfachen Kategorie: - Wesen, welche das *Reale*, — Wesen, welche das *Ideale*, und Wesen, welche die Einheit von Beyden — *vorzüglich* repräsentiren; so wie nach demselben Typus auch jede Kategorie wieder in ihrer Abstufung zu klassifiziren ist.

Diese vorzügliche Repräsentation der einen von den drey Ideen als das charakteristische Merk-

mahl

mahl macht nun auch die Beſtimmung eines jeden Weſens aus. Folglich erkennen wir (in Gott) die Beſtimmung von den drey Haupt-Gattungen der Weſen in der Welt: Die der erſten, iſt *Ruhe und Paſſivität*, die der zweyten, *Bewegung und Aktivität nach Eindrücken von Auſſen*, die der dritten, *Aktivität und Seyn durch Selbſtbeſtimmung von Innen.*

§. 15.

Das Weſen der erſten Gattung hat ſein Seyn nothwendig gegründet in der allmähligen Kraſt des Alls; das der zweyten zwar auch, aber *vermittels oder durch das ideale Vermögen* d. i. der Rezeptivität der Eindrücke von Auſſen, und es bleibt auch hier noch das Geſetz der Nothwendigkeit; das der dritten vermag aber ſein Seyn durch ſich ſelbſt zu begründen, und nur *dieſes Vermögen* hat ſeinen Grund in der Allmacht des Ewigen. Folglich iſt auch ſeine Beſtimmung, *ſein Seyn durch ſich ſelbſt zu begründen*, und es tritt hier nicht mehr die *unbedingte* Nothwendigkeit, ſondern die — moraliſche ein. Es hat hier kein — *Müſſen*, ſondern ein *Sollen* Statt.

§. 16.

Die Baſis der Beſtimmung durch ſich ſelbſt iſt das *Bewuſstſeyn*. Jedes Weſen, das alſo des Bewuſstſeyns fähig iſt, gehört zu dieſer edlen Gattung der Weſen, die ihr Seyn ſelbſt zu begründen vermögen. Nennen wir die erſte Gattung *Ding*, die zweyte *Thier*, und die dritte — *Menſch*; ſo

haben

haben wir nun die Bestimmung des Menschen unbezweifelt erkannt.

§. 17.

Der Mensch repräsentirt die Gottheit in der Welt vorzugsweise, seine Bestimmung ist daher —

Divinität.

Dii estis, et filii excelsi omnes.

Nur von diesem Gesichtspunkte aus erscheint der Mensch in seinem wahren Lichte. Die *Humanität* ist nur ein Begriff, abstrahirt von den Merkmahlen eines *erwünschten* Menschen oder eines Ideals, durch die Phantasie geformt. Es kann und muss nichts mehr in der Bildung der Menschen irre führen, als dieser *Begriff*. Denn bezieht er sich auf das Gemüthliche, so fordert er Philantropinismus, bezieht er sich auf das Intellektuelle, so fordert er einen Idealismus, ein Studium der Ideen, ein Leben in Ideen, das man Humanismus vorzugsweise nennt. Bezieht er sich auf Phantasie und Gefühl, so fordert er poetisches Leben, ein Schweben und Träumen in der Götterwelt; und in jeder Beziehung geht ein Hauptheil des wahrhaft menschlichen, was nur das *Divine*, das harmonische Ineinandergreiffen aller *menschlichen* Lebensfunktionen ist, verloren. Im ersten Falle fehlt die Selbstbestimmung durch die Idee, im zweyten das Wirken für das materielle Seyn, im dritten die Einheit mit sich durch Bewusstseyn.

§. 18.

Die Beſtimmung des Menſchen fordert alſo ein Begründen ſeines Seyns in der Welt durch das ſich ſelbſt beſtimmende Princip. In dieſer Hinſicht fordert die Beſtimmung des Menſchen ein ſtätes Wirken in der Welt, um — zu ſeyn, aber auch ein ſtätes Denken, um — *ſich ſelbſt zu beſtimmen*; — Beydes vermittelt durch die Idee der *Divinität*, indem dieſe drey Merkmahle in ſich verſchmolzen erſt die dritte Gattung der Weſen in der Welt bilden.

§. 19.

Dieſe Beſtimmung des Menſchen aus der Idee des Abſoluten geleitet, das Allem, was iſt, ſein Seyn gibt und ſeine Form einprägt, ſchlieſst alles in ſich, was die Denker ſonſt vermittels der Reflexion von des Menſchen Beſtimmung entweder vereinzelt oder unbeſtimmt angaben z. B. Glückſeligkeit, Moralität, Selbſtſtändigkeit, Philantropie, Humanität etc. und befriedigt hiermit alle Forderungen; allein ſie hat noch den wichtigen Vorzug, daſs ſie für die Verfolgung unſeres Ziels, nämlich *eine unläugbare Lehre von der Menſchen-Erziehung aufzuſtellen*, den untrüglichen Leitſtern abgiebt, wie wir ſogleich uns überzeugen müſſen.

Oberster Grundsatz hinsichtlich des Zweckes der Erziehung.

§. 20.

Der Satz, welcher als unmittelbare Folgerung für die Menſchen-Erziehung hervorgeht, iſt — der *oberſte Grundſatz* der Menſchen-Erziehung.

Das

Das — *Werden* liegt ſchon in der Idee des menſchlichen Weſens. Das menſchliche *Seyn* iſt der Inbegriff der obengenannten Thätigkeiten, nämlich *das Wirken in der Welt um zu ſeyn*, *das Denken, um zu wirken*, *und die Beſtimmung Seiner ſelbſt zu beyden Thätigkeiten durch die Idee der Divinität.* Das Werden begreift alſo in ſich die Entwickelung der in dem Menſchen hierzu liegenden Vermögen. Sollte es nun möglich ſeyn, dieſe Entwicklung zu befördern; ſo wäre die unmittelbare Folgerung, welche aus der Menſchen - Beſtimmung hervorgeht, für jene, welche die Beförderung über ſich nehmen wollen, der Satz: *Strebe — dem Menſchen dahin zu verhelfen, daſs er ſein Seyn, ſobald als möglich, d. h. die menſchliche Kraft überhaupt genommen, es erlaubt, ſelbſt zu begründen vermöge.* Eben dieſer Satz bildet, ſobald er nicht in der Form einer Vorſchrift erſcheint, auch den oberſten Grundſatz der Erziehung *in Bezug auf den Zweck der Erziehung*, und lautet alſo: *Der werdende Menſch muſs durch die Unterſtützung der Reifen dahin gelangen, daſs er ſein Seyn in der Welt ſelbſt zu begründen vermag.* Dieſer Grundſatz fixirt eigentlich, und vor Allem das Ziel der Erziehungsthätigkeit oder das Streben des Erziehers: Es kann dem zu Folge kein anderes ſeyn, als das Vermögen der menſchlichen Wirkſamkeit in der Welt, das Vernunft - Vermögen zur Leitung der Wirkſamkeit, und das Vermögen, die Selbſtbeſtimmung auszubilden.

§. 21.

§. 21.

Was also jedes Vermögen für besondere Anlagen wieder in sich schliefst, deren Ausbildung gehört mit zum Ziele der Erziehung. Sobald man daher das Selbstseyn des Menschen in der Welt in seiner Mannigfaltigkeit durchschaut, und es zugleich in der wahren Form sieht, erblickt man auch alle sich auf einzelne Verhältnisse des Seyns beziehende menschliche Anlagen, und erhält auf diese Weise ein System von einzelnen Grundsätzen und Regeln, welche die vollendete Erziehungslehre in Bezug auf dieses erste Hauptstück aufstellt, die wir aber hier nicht so ausführlich liefern können, indem wir nur das einzige wahre Princip der Menschen-Erziehung in seinen Hauptverzweigungen darstellen wollen.

Von den Vorschriften, welche der Hauptgrundsatz in sich schliefst.

§. 22.

Die Hauptforderung, welche bey dieser Vereinzelung der menschlichen Vermögen – und derselben Ausbildung aus dem Hauptgrundsatze mit hervorgeht, ist; dafs die Ausbildung aller Vermögen *zugleich*, und stäts in Beziehung auf den Hauptzweck folglich in harmonischer Verbindung vor sich gehen mufs; denn es soll ein *menschliches Wesen im Ganzen* gebildet, und zwar als solches für die Welt gebildet werden.

§. 23.

Die Ausbildung der einzelnen Vermögen kann alſo nie ſo isolirt vorgenommen werden, ſo daſs ein Vermögen ohne Verbindung mit dem andern gebildet werde; aber auch nicht in der Art, daſs die Bildung der Einzelnen und Aller zuſammen nur in eine *bloſse Bildung und Erhöhung des Vermögens, deſſen jeder fähig iſt, ausartete, ohne daſs der Hauptzweck die hohle Uebung* (um mich ſo auszudrücken) *durch die Unterſtellung der praktiſchen Lebensbeziehungen ſtäts erfüllte.* Der Hauptzweck der Erziehung muſs alſo jeder Ausbildung eines beſondern Vermögens ſo, wie aller, gleichſam den Stoff der Uebung liefern. Eine Erziehungslehre auf die bloſse Ausbildung der menſchlichen Vermögen nach ihren Begriffen begründen, iſt das unnützeſte und undankbarſte Unternehmen; denn nicht der Begriff eines Vermögens, aus der Erfahrung gebildet, kann mich leiten, ſondern die Idee eines Vermögens, die aus der menſchlichen Beſtimmung im Ganzen, nothwendig hervorgeht. Nur darum muſs ich erziehen, daſs der Menſch ſeine Beſtimmung *vermittels der allmählichen Ausbildung der Vermögen* erreiche. Ich kann alſo nicht dieſe ausbilden, und die Erreichung der Beſtimmung einſt dem Schickſale überlaſſen, welches ſchon Rouſſeaus Hauptſchwäche im Emil iſt.

Von

Von den vier Hauptzielen aller Erziehungs-Thätigkeit.

§. 24.

Auf zwei Hauptpunkte kömmt es, wie eben dargethan wurde, bey dem Menschen an, um Mensch zu seyn. Erstens: er soll die Kraft besitzen, seine Existenz selbst zu begründen, und er soll die Kraft besitzen, sie in der wahren Form zu begründen. Auf diese Weise soll dem Menschen eine zweifache Stärke eigen seyn, die erste um physisch zu leben, indem das physische Leben nur im Konflikt mit der Natur besteht, und die zweyte, um menschlich zu leben, indem dieses Leben im Konflikte mit dem physischen Leben sich darstellt, weswegen auch diesfalls kein schönerer Spruch gedacht werden kann, als der des göttlichen Weisen: *Ihr müßt euch töden, um zu leben.* Denn das physische Leben ist ein *blinder* Trieb, welcher aufhört *zu seyn*, sobald das Licht der Vernunft eintritt.

Allein ohngeachtet dessen hört die Bedingung des physischen Lebens nicht auf, und es bleibt darum für den Menschen das Bedürfniss einer gewissen *Stärke*.

§. 25.

Die Erziehung des Menschen hat daher zwey Hauptziele, nämlich diese zweifache Stärke, davon wir die eine mit Recht *Leibesstärke* – robur, und die andere *Tugend* – virtus, nennen können.

§. 26.

§. 26.

Doch keine kann *im Leben ſelbſt*, das iſt, in der mannigfaltigen Anwendung anders, als mit einer gewiſſen Geſchiklichkeit der Anwendung gedacht werden; daher muſs auch *dieſe* mit zu dem Ziele der Erziehung gehören.

Dieſe Geſchicklichkeit iſt bey jener die *Gewandtheit* (agilitas), bey dieſer *Klugheit* (prudentia.) Wir beſtimmen daher dieſe zwey Ziele näher, wenn wir ſagen, das erſte iſt *Stärke mit Gewandtheit* (robur agilitate), das zweyte *Tugend mit Klugheit* (virtus prudentia conjuncta).

§. 27.

Bey näherer Erwägung *des Lebens*, in welchem ſich beyde Kräfte des Menſchen wirkſam darſtellen ſollen, finden wir die *unendliche Mannigfaltigkeit* der Lebensverhältniſſe, in welchen der Menſch mit ſeiner Wirkſamkeit ſich ſo darſtellen ſoll, daſs er in alle die mannigfaltigen Verhältniſſe, wie in eben ſo viele Fugen paſst, ſeiner Seits das allgemeine Ineinandergreifen der Theile des Ganzen befördert, und ſo zur Harmonie deſſelben beyträgt. Leiſtet er dieſs, ſo liefert er in der That durch ſein *Seyn* in *ſeiner* Welt ein wahres *Kunſt - Stück*, und iſt folglich *Lebens - Künſtler*. Die Nothwendigkeit, dieſs zu ſeyn, ſpringt ſchon aus dem Geſagten jedem in's Auge. Es ergeht alſo die Forderung an den Menſchen, ſich auch zum *Lebens - Künſtler* zu bilden, und das dritte Ziel der Menſchen - Erziehung iſt die *Kunſt* (ars.)

§. 28.

§. 28.

Drey Eigenschaften soll nun der Mensch besitzen, *um in der Welt zu leben*, *Stärke*, *Tugend* und *Kunst*; allein *Mensch* soll er durchaus seyn, das heifst, bey der Stärke eben so, als bey der Tugend und Kunst; was wird demnach für alle drey noch gefordert? Die *Vernunft* (ratio), welche eigentlich alle drey vermittelt, oder jede Eigenschaft erst zur *menschlichen* erhebt.

Das vierte Ziel aller Menschen-Erziehung ist daher der — *Vernunft-Gebrauch.*

Von den vier allgemeinen Erziehungsarten.

§. 29.

Dem obigen zu Folge erhalten wir nun vier *allgemeine* Menschen-Erziehungsarten, nämlich die *physische*, die *moralische*, die *ästhetische* und die *intellektuelle*.

Die physische hat zum Gegenstande erstens die vollkommene *Stärke des Organismus im Verhältnisse zu den äusseren Einwirkungen*, *die Schärfe der Organe und die Gewandtheit der Glieder* an dem aufwachsenden Menschen zu befördern. Allein nachdem diese Eigenschaften *menschliche* Eigenschaften seyn sollen, d. h. nachdem der Mensch als solcher *seine Existenz* selbst begründen soll, so muss er auch diese Eigenschaften *sich selbst mit Bewusstseyn geben*, *sie erhalten und erhöhen*, *und mit Bewusstseyn zum Leben gebrauchen*. Daher kann die physische Erziehung gar nicht vor sich gehen, ohne

dass

daſs die intellektuelle in gleichem Grade und zwar mit ſtäter Beziehung auf dieſe vor ſich gehe.

Die moraliſche Erziehung hat zum Gegenſtande die Kraft, ſich in die menſchliche Form zu fügen, in dem Menſchen zu befördern; allein es ſoll dieſs die Kraft der Selbſtbeſtimmung ſeyn; folglich muſs der Erzieher auch hier, wie bey der phyſiſchen Erziehung die intellecktuelle Erziehung auf jedem Momente mit befördern, weil die Kraft der *menſchlichen* Selbſtbeſtimmung nur aus der Vernunftkraft hervorgeht, eigentlich ſie ſelbſt iſt.

Es kann daher kein gröſserer Wahn gedacht werden, als der der Aeltern und Erzieher, welche an ihren Kindern die moraliſche Erziehung vorzugsweiſe zu betreiben gedenken, und ſich mit der *Einbildung* tröſten, daſs dieſe an ihnen gedeihe, wenn die intellektuelle Kultur an ihnen keine beſondere Fortſchritte zu machen ſcheint, ohne zu wiſſen, daſs die *Moralität*, die ſie zu erzeugen ſich freuen, keine *menſchliche*, ſondern eine wahrhaft *thieriſche* – *erzüchtigte* ſey.

Ein gleiches Verhältniſs hat es mit der äſthetiſchen und intellektuellen Erziehung, wenn erſte ſich lediglich auf das *praktische* Leben bezieht.

So wie der Menſch natürlich und nothwendig es fühlt, daſs es gewiſſe Formen des *Seyns* gebe, in welchen der Menſch ſich darſtellen ſoll, und das Seyn in dieſen Formen, *ohne ſie beſtimmt zu kennen*, *Moralität* nennt, ſo erkennt er auch dunkel, daſs es gewiſſe Formen des äuſſeren Lebens gebe, in welchen der Menſch erſcheinen ſoll, um

das

das Prädikat des *Wohlanſtandes* zu erhalten. Allein eben ſo wenig, als das ohne Selbſtbeſtimmung, ſondern entweder durch natürliches Temperament oder durch Zucht hervorgebrachte Seyn in den moralischen Formen *wahre* d. i. *menſchliche* Moralität iſt, eben ſo wenig iſt das Erſcheinen eines Menſchen in den Formen des Wohlſtandes *ohne rationelle Selbſtbeſtimmung wahre Lebenskunſt*, ſondern nur eine affenartige Ziererey, welche ſchon dadurch den Hauptſchmuck des ſchönen Lebens, das *Natürliche* verliert, weil der Menſch ſtäts ſeine Haltung und Bewegung, ſo wie ſeine Reden, *abzumeſſen* ſtrebt.

Die Vernunftbildung oder die intellektuelle Erziehung muſs alſo auch mit der äſthetischen gleichen Schritt halten.

§. 30.

Dieſe wenigen Winke mögen ſchon hinreichend ſeyn, der Erziehung für die Zukunft eine andere Richtung zu geben, und die Erzieher zu belehren, daſs, wenn ſie auch dieſelben hier angegebnen Ziele zu verfolgen vorhaben, ſie doch alle *zugleich* und zwar in der Art verfolgen müſſen, daſs die intellektuelle Erziehung alle übrigen erſt zu *Menſchen* - Erziehungsarten mache.

Doch eine deutlichere Anſicht wird noch durch das Folgende gewährt werden.

Von

Von den zwey Haupt - Richtungspunkten der Erziehungsthätigkeit.

I. *Dem menſchlichen Seyn an ſich*, *und* **II.** *in der Form.*

I. Von dem menschlichen Seyn an und für sich.

§. 31.

Nur in der klaren Erkenntniſs des Seyns an ſich und der wahren Form findet der Erzieher die Richtungspunkte seiner Thätigkeit.

Es wurden zwar die vier Ziele der Erziehung beſtimmt, allein ſo lange der Erzieher den Gegenſtand, die zwey Hauptzwecke nämlich *das Seyn an ſich*, *und das Seyn in der menſchlichen Form* nicht vollſtändig kennt, ſo bleiben ihm die vier Ziele nur dunkle Punkte, deren Verfolgung eben, weil ſie nicht das gehörige Licht umſtrahlt, nicht mit Sicherheit betrieben werden kann.

Ehe wir alſo einen Schritt weiter fortrücken, iſt es vor allem nothwendig, erſtens das menſchliche Seyn an ſich, und zweytens die Form desſelben näher zu beſtimmen.

§. 32.

Das menschliche Seyn oder die menschliche Exiſtenz an ſich iſt ein bewuſstſeynvoller Konflikt des Menſchen mit der Natur.

Die

Die Natur an und für ſich iſt ein Organismus, in welchem aller Gegenſatz aufhört, weil die mannigfaltigſten Theile und Elemente zuſammen ein harmoniſches Ganzes konſtituiren. In der Geſammt-Natur hat daher keine Gegenwirkung Statt; denn alle Wirkung des Einzelnen tendirt nur auf das Wohlſeyn des Ganzen. Aber in der Natur ſoll auch das Einzelne als *Einzelnes* entſtehen, damit ſie auch die Unendlichkeit der Gottheit repräſentire. Das Einzelne kann aber als *Einzelnes* nicht beſtehen, wenn ihm nicht der Trieb des Selbſt- oder für ſich-Beſtehens zugleich eingebohren iſt. So wird denn in dem Schoſse der Natur ein ewiger Kampf erzeugt, und zwar der Einzelnen unter ſich und der Einzelnen gegen das Ganze.

Eitel iſt zwar der Kampf gegen das Ganze; denn nur von ihm aus erhält alles Einzelne die Kraft ſeines Beſtehens und Lebens; und überdieſs vermag ja das Einzelne nicht den Kampf gegen die Allgegenwart des Ganzen auszuhalten, ſondern muſs ſtäts verſchlungen werden, wenn ihm nicht von dem Ganzen *ſelbſt dazu* die Kraft verliehen wird.

Wie iſt denn nun dieſer ewige Kampf mit dem Beſtehen des Einzelnen denkbar? Ein Blick in die Natur giebt hierüber den Aufſchluſs. Es hat ein immerwährendes Werden und Vergehen unter dem Einzelnen Statt.

Die Natur befördert das Werden mit dem allmähligen Zuſatze der nöthigen Kraft, und ſie entzieht ſie ihm auf dem Kulminations-Punkte eben

so allmählig wieder, um es in seinem Schoße zu verschlingen.

Mütterlich sorgt sie hierbey für alles. Wesen, die sie an die Erde fesselt, haben ihre Stütze im Aufkeimen bey der noch zarten Kraft in der Erde selbst. Wesen, die sich frey über die Erde hin und her bewegen, finden im Aufkeimen ihren Schutz, ihre Stütze und Pflege in der Liebe der Mutter.

Wenn diese mit voller Beweglichkeit und Kraft nach einer gewissen Periode in der Natur und unter sich, den oben angedeuteten Kampf für sich bestehen sollen, welche Bedingungen werden erfordert?

Die erste ist ein gewisser Grad von Stärke des besonderen Organismus, zweitens eine harmonische Einwirkung des Individuums in die Wirksamkeit der Natur im Ganzen und im Einzelnen.

Jene Stärke beruht auf der Gesundheit des ganzen Organismus und auf der Kraft des Einzelnen an demselben zur besten Vollbringung jeder nöthigen Funktion des Lebens und zur besten Lebens-Erhaltung.

Diese Funktionen sind und müssen aber alle berechnet seyn auf die Gegenwirkung der Natur im Ganzen und Einzelnen, sind sie in der That durchaus berechnet, so wird die einzelne Wirkung stäts eine harmonische mit der ewigen des Ganzen, und daher eine wahre *Kunstwirkung* seyn; denn es stellt sich dadurch immer die Harmonie in der unendlichen Mannigfaltigkeit im individuellen Falle dar. Dieser Ansicht zu Folge ist also dem leben-

den

den Einzelnen auſſer ſeiner Stärke auch eine gewiſſe *Kunſt* nöthig.

Dieſe Kunſt iſt noch nicht die oben angeführte Kunſt des *Menſchenlebens*, ſondern die Fertigkeit, das, was die Natur zur Erhaltung leiſtet, zu benützen, und was ſie zur Deſtruktion des Individuums thut, zu mildern, oder gar zu beſeitigen.

Will nun die Natur den Kampf des Einzelnen, ſo muſs ſie auch demſelben jene Stärke und dieſe Kunſt entweder ſelbſt eingebähren, oder ihm zur Erlangung derſelben die Fähigkeit gewähren.

Dem Thiere iſt beydes in der That verliehen, wie wir die Beweiſe überall mehr oder weniger vor uns ſehen. Insbeſondere bewundern wir ſo oft den Kunſt-Trieb von vielen, deſſen Produkte uns nicht ſelten unnachahmlich vorkommen.

Allein ſind dieſe Gaben dem Menſchen verliehen? Ja können *ihm* dieſelben verliehen ſeyn, *wenn er ſeiner Idee entſprechen ſoll? Er ſoll ſein Seyn ſelbſt begründen*, er muſs ſich alſo ſelbſt die *Stärke* und *Kunſt* geben, welche dieſe Begründung fordert. Das Thier iſt darin geſichert durch den untrüglichen Inſtinkt; was bedarf daher der Menſch zur *untrüglichen* Selbſtleitung? Ein Vermögen, das der *erleuchtete* Inſtinkt iſt. Der *Inſtinkt* iſt nämlich die im Dunkeln wirkende Natur ſelbſt, die ſich ſelbſt ſehende Natur iſt — die *Vernunft*. Sie iſt es, welche dem Menſchen inwohnen muſs, um ſich *Stärke und Kunſt* für das phyſiſche Seyn zu geben.

4) Wir

Wir werden nun bald das oben uns vorgesteckte Ziel der Erziehung, *Stärke* (robur) heller sehen, und hiebey die Kurzsicht derjenigen bemerken, welche entweder die physische Erziehung aus dem Gebiete ihrer Erziehungslehre verweisen, oder die Beschränktheit derjenigen, welche glauben, *durch Diätetik und Gymnastik* sey sie allein schon zu erzielen.

Diätetik und Gymnastik ohne eine mit ihnen parallel gehende und sich zunächst auf sich beziehende Vernunft-Bildung läſst den Zögling in stäter Unmündigkeit, und in der stäten Gefahr auf eine *irrige Weise* in die Wirksamkeit der Natur einzuwirken.

§. 33.

Sein Seyn an sich oder seine Existenz — sein Leben selbst zu begründen, gehört zur Bestimmung des Menschen unläugbar, und die traurige Erfahrung, daſs Tausende dieser Forderung nicht entsprechen, beweist nicht mehr, als daſs Tausende und Tausende nicht im wahren Sinne Menschen seyen.

Soll aber der Mensch dieser Forderung entsprechen, so muſs er im Werden begriffen die ihm hierzu nöthige Kunst von Moment zu Moment, wo das Vermögen einmahl erwacht, immer mehr erhalten.

§. 34.

§. 34.

So gewinnt alſo die phyſische Erziehung ein ganz anderes Licht, und wird eher eine intellektuelle Erziehung in Bezug auf das Leben, als ein diätetisches und gymnaſtisches Bilden des Körpers, wie es die Erzieher a la Emil unternehmen.

Während deſſen die pflegende Hand den aufkeimenden Körper diätetisch ſtärket, und gymnastisch übt, muſs der Zögling ſelbſt dazu die Einſicht in die Natur im Ganzen und in die ſeines Körpers für ſein Vermögen und Bedürfniſs erhalten, damit er ſelbſt ſich diätetisch pflegen und gymnaſtisch üben lerne, kurz mit einem Worte, die Kunſt muſs er erlangen, ſein phyſisches Seyn auf *eine menſchliche Weiſe* zu begründen.

§. 35.

Doch auch in *der wahren menſchlichen Form* ſoll er ſein Seyn zu begründen vermögen. Hierzu bedarf er der moralischen Stärke, *Tugend* (virtus.) Es iſt dieſes das zweyte Ziel der Erziehung. Allein es iſt daſſelbe eben ſo wenig deutlich ſichtbar, wie das erſte, wenn man nicht das Seyn in der Form, oder die Form ſelbſt näher kennt; folglich zur Kenntniſs dieſer.

II. Von der Form des menschlichen Seyns.

§. 36.

Die Form des menschlichen Seyns kann nicht von der Erfahrung abſtrahirt werden.

Das Seyn an ſich, oder das Exiſtiren iſt ein phyſisches Leben, welches in dem Grade *menſch-*

lich ist, in wie ferne der Mensch dasselbe sich durch eigene Kenntniss und Thätigkeit gewährt. Er bedarf darum hierzu nicht bloss der *Stärke*, sondern auch der *Kenntniss* und der *Kunst*, wie wir oben darthaten. Allein auch vorausgesetzt, der Mensch begründe sich sein Leben durch diese drey Bedingungen vollkommen; ist er darum schon im vollen Sinne *Mensch?* Bemerkten wir denn nicht schon oben, dass jeder Ausspruch des Menschen über das Moralische der Handlungen und Gesinnungen schon den Beweis liefern, dass die Selbstbegründung des Lebens in einer gewissen Form vor sich gehen müsse?

Diese Forderung fordert offenbar ähnliche Bedingungen, wie die erste, das Leben selbst zu begründen; nämlich *Kenntniss* der Form, die *Kraft*, sich in dieselbe gleichsam zu giessen, und die *Kunst*, sie an sich darzustellen. Indessen ist der Unterschied zwischen diesen ähnlichen Bedingungen und jenen obigen leicht bemerkbar.

Diese Kenntniss ist nicht die eines Mannigfaltigen, wie bey den Bedingungen des Lebens, sondern die Kenntniss eines *Einen*, und zwar keines *materiellen* Gegenstandes, wie jene des Organismus oder der Natur, sondern eines Ideellen, und besteht nur in der Ergreifung der Idee des „— *Wie* sollst du seyn, um das zu seyn, was deine Bestimmung fordert.„

Diese Stärke ist nur eine innere, die des *Geistes*, und *diese* Kunst keine *Technik*, sondern das Vermögen, das *Schöne zu objektiviren.*

Wir

Wir erhalten alſo auf dieſe Weiſe noch ein *höheres* Menſchen-Leben, das wir das *moraliſche* nennen.

§. 37.

Es entſteht indeſſen vor allem die Frage: *Wie gelangt der Menſch zur Erkenntniſs der Form des Seyns oder des moraliſchen Lebens.*

Sollte es nicht möglich ſeyn, ſie von dem Menſchen ſelbſt in der Erfahrung zu abſtrahiren, nachdem ſich doch die moraliſchen Urtheile überall und immer und allzeit unter den Menſchen vernehmen laſſen? Denn was ſind die moralischen Urtheile der Menſchen mehr, als Urtheile über das Seyn in der Form? Können ſie zur Kenntniſs der Form ſelbſt führen, wenn von einem geformten *Materiellen* hinſichtlich des Aeſthetischen die Urtheile gefällt werden?

Es iſt nicht rund genug; es iſt zu plump gearbeitet, hat keine Proportion u. ſ. w., führen dieſe zur Urform des Schönen?

Die moralischen Urtheile ſetzen nichts mehr voraus, als daſs die Idee der moralischen Form dem Menſchen dunkel inwohnen müſſe, und daſs es für ihn Pflicht ſey, ſich dieſelbe klar vorzuhalten, um im Ganzen nach ihr zu ſeyn.

Aus gleichem Grunde werden wir auch einſehen, daſs wir dieſe Form nicht von andern Menſchen durch Beobachten ihres Lebens abſtrahiren können; denn wir können nie gewiſs ſeyn, ob ſein Leben im Ganzen in der wahren Form ſeye, eben weil wir ſie ſelbſt noch nicht kennen.

§. 38.

§. 38.

Eben so wenig können wir einem Menschen Glauben beymessen, der uns als *Mensch* die wahre Form lehren will, von sich behauptend, daſs er sie ganz kenne, und ganz in ihr sey.

Es ist also auf keine Weise möglich, die Kenntniſs der wahren Form durch *äussere* Belehrung zu erhalten, sondern *sie muſs so, wie die Bestimmung des Menschen überhaupt nur in Gott erkannt werden.*

§. 39.

Die obige überflüſsig scheinende Behauptung hat zum Zwecke, das eitle Verfahren unserer Moralisten zu zähmen, die mit moralischen Begriffen ihr Spiel treibend uns die Moral lehren wollen. — Eine Moral, die nicht von Gott ausgeht, ist eine Chimäre; denn wo ist die Form des Seyns zu erkennen, ausser in dem, durch welchen allen Wesen ihre Form eingeprägt wird? Und was ist eigentlich die Form des menschlichen Seyns anders als die Idee einer in der Welt unter sich bestehenden *Menschheit*? Wie kann aber diese Idee wieder anders, als in Gott ergriffen werden?

Sind wir auch nicht eben schon in der Deduktion der Menschen-Bestimmung dahingekommen, daſs wir die *Divinität* als ihren Urtypus angeben müſsten? Was bleibt uns also bey der besondern Bestimmung der Form des Seyns anders übrig, als diesen Urtypus des menschlichen Seyns von Seite der Form anzuschauen?

Die

Die Form des göttlichen Seyns kann nur durch die Idee der ewigen Wirksamkeit zur Ansicht kommen.

§. 40.

Die Form des göttlichen Seyns ist eigentlich die vollständige Einheit mit sich, das ist, die Verschmelzung der Wesenheit mit seiner Selbstanschauung.

Die Gottheit hat nämlich die Idee von sich immer und ewig — erfüllt.

Daher konnte sie sich auch für den Menschen auf keine richtigere und schönere Weise bezeichnen, als durch den Ausspruch: Ich bin, der ich bin, Sum, qui sum.

Die Form des göttlichen Seyns von dieser Idee aus angeschaut, wird uns aber unserm Ziele, sie für *unser* Seyn anzuschauen, nicht viel näher bringen. Wir müssen daher eine andere Idee oder eine andere Ansicht der Form des Göttlichen suchen. Diese ist die der ewigen *Wirksamkeit.*

Das göttliche Seyn als Einheit mit sich selbst ist kein ruhiges Seyn, sondern eine ewige *Wirksamkeit.*

Die Idee der *Wirksamkeit* gewährt uns eben das leichteste Mittel, die Form des Seyns zu erkennen, weil die *Wirksamkeit* mehrere Ansichten in sich schliesst, welche nach einander zur Anschauung gebracht werden können. Z. B. *Die Idee des zu wirkenden oder zu produzirenden Produkts selbst, das bewegende Prinzip des Produzirens und die Form des Produkts.*

Die Form des göttlichen Seyns ist demnach einfach und dreyfach.

§. 41.

Die Einheit mit ſich ſelbſt iſt die Form des göttlichen Seyns. Sie iſt alſo abſolut nur *einfach*; allein die Idee der *Wirkſamkeit* hat nothwendig drey und nur *drey* beſondere Beziehungen der Anſicht; denn wenn ein freywirkendes oder ein intellektuelles Weſen wirkt, ſo muſs es von dem, was es zu produziren vorhat, ſich eine Vorſtellung machen, und ſo erhalten wir alſo ſchon eine Anſicht der Wirkſamkeit, nämlich die Beziehung der Idee des zu produzirenden zu dem Produkte. Allein das Produkt ſelbſt gewährt mir eine neue Beziehung rückwärts zur Vorſtellung. Nun bleibt nichts mehr übrig, als das Vermittelnde zu denken, was hier, d. i. bey dem *Wirken*, als *bewegendes Prinzip*, principium movens vorkommt.

Dieſe Dreyfachheit in der Einheit iſt auch der Urtypus des Göttlichen; — ſelbſt durch die göttlichen Ausſprüche bewährt. Ein Gott iſt aber *dreyfach in Perſonen (ſobald Gott im Verhältniſſe zur Welt erſcheint). Er iſt das ewig zeugende Prinzip; ſein ewiges Produkt iſt der Sohn; das Prinzip des Zeugens iſt die Liebe, der heilige Geiſt, der von Vater und Sohn ausgeht.*

§. 42.

Dieſe Dreyfachheit in der Einheit iſt auch der Urtypus aller Philoſophie, und alles Denkens.

Der Begriff, das Urtheil, der Vernunftschluſs und die Konſtruktion des Abſoluten durch das Ideale, Reale, und die Einheit von Beyden ſind nichts als Abdrücke des göttlichen Seyns.

§. 43.

Drey Anſichten giebt es alſo auch nur vom göttlichen Seyn. Allein ein Hauptpunkt der göttlichen Erkenntniſs iſt noch übrig; wir ſetzen den Fall, dieſer Ein und Dreyſache Gott ſtelle ſich in einem Produkte zur Anſchauung dar, welche Bezeichnung wird dann ſein Produkt erhalten, und welche Form des göttlichen Seyns kömmt uns dann zur Anſicht? Hieraus ergiebt ſich nun, daſs wir eigentlich vier Anſichten von der Form des göttlichen Seyns erhalten, und es bleibt uns nun nichts mehr übrig, als jede uns ſo zu Gemüthe zu nehmen, damit wir ſie auch beſtimmt für unſer Seyn uns bezeichnen können. Wir wollen der Kürze wegen die Anſichten ſelbſt — *Formen* nennen.

§. 44.

Die erste Form des göttlichen Seyns ist — die Wahrheit.

Das Seyn des Göttlichen als ewiges — *Wirken* angenommen, leitet uns nothwendig auf die Idee eines planmäſsigen Wirkens. Denn da das Göttliche ein abſolut freyes ideelles Weſen iſt, ſo muſs allein ſeinem Wirken auch die Idee des Produktes, und ſolglich der Plan des Geſammt-Wirkens vor-

vorausgehen. Wenn nun auch kein (prius tempore) *vorher der Zeit nach*, bey Gott Statt haben kann, weil die Idee des Produktes mit dem Daseyn des Produktes *der Allmacht wegen* zusammen fallen muss; so ist doch ein (prius per se) *ein vorher an sich*, zwischen der Idee des Produktes und dem Produkte selbst nothwendig anzunehmen. Indessen ist es uns hier nur darum zu thun, zu beweisen, dass jedes Produkt der göttlichen Wirksamkeit der Abdruck einer Idee seyn müsse. Diess leitet uns auf die beschränkten Begriffe von Vorstellung und Objekt, welche wir zu unserm Zwecke bedürfen.

Wir wollen nun das Menschliche, nämlich sich ein Objekt *vorstellen*, und das Objekt *in Vergleich mit der Vorstellung setzen*, auf Gott übertragen, ohne darum dem Göttlichen nahe zu treten.

Was können wir uns nun für eine Beziehung zwischen dem göttlichen Vorstellen, und dem ihm korrespondirenden Wirken denken? oder welches Verhältniss wird hier zwischen der Vorstellung (eigentlich Anschauung) und dem Gegenstande (eigentlich Produkt) Statt haben?

Offenbar die absolute Einheit, wegen der absoluten Freyheit oder Allmacht.

Wie bezeichnen wir aber die Einheit der Vorstellung mit dem Objekte anders, als durch den Ausdruck: *Wahrheit?*

Die Gottheit ist also von dieser Ansicht genommen

absolute und *ewige Wahrheit.*

So

So ist denn schon eine Form für das menschliche Seyn gefunden, und zwar die *erste*, welche das wahrhaft *Menschliche* karakterisiret.

Des Menschen Seyn soll ein stätes Wirken, aber kein *blindes*, sondern ein durch Vorstellen und Denken geleitetes, aber auch mit den Vorstellungen übereinstimmendes Wirken, oder — es soll *Wahrheit* seyn.

Allein als endliches Wesen ist er dazu bestimmt, die Wahrheit stäts zu suchen, und nach ihr oder in ihr zu leben zu trachten. Daher ist auch das Göttliche für ihn nur Typus des Seyns, und sein Seyn nur ein — *Streben*.

§. 45.

Die zweyte Form des göttlichen Seyns ist die Gerechtigkeit.

Das Absolute, als Reales ist nichts anders, als die Welt, oder die unendliche Fülle von Wesen. Doch es ist eigentlich die Welt nicht, sondern es ist das Eine und Alles. Sobald wir daher eine Unterscheidung vornehmen, so können wir uns nicht anders ausdrücken, als das vorher kennen gelernte unendliche Wirken des Absoluten äusert sich durch die Darstellung unendlich mannigfaltiger Wesen in der Welt, weil das Absolute — real gedacht — auch zugleich ideal oder unendlich gedacht werden muss.

Dieses Wirken kann nun in Bezug auf diese Wesen kein anderes seyn, als die Zutheilung dessen,

was

was jedes Wesen zu seinem Seyn bedarf; denn das Wirken ist ja ein *Wahres*, oder die Vorstellung und das Wirken stehen in innigster Einheit. Ist nun dieses Wirken unendlich vervielfacht und vereinzelt, so muss jedem Einzelnen das zukommen, was ihm in der Vorstellung (eigentlich Anschauung) des Absoluten zukam, und folglich *kömmt jedem das Seine zu.* Auf diese Weise kann man die Welt ein Reich Gottes nennen, in welchem jedem Wesen sein Recht geschieht, oder das zugetheilt wird, was sein ist, (unicuique suum tribuitur,) und von dieser Ansicht aus ist folglich das göttliche Wirken, oder das Seyn der Gottheit *absolute Gerechtigkeit*.

So haben wir denn die zweyte Form des göttlichen Seyns gefunden, ohne dass die erste unserm Auge entschwand; denn es hat sich nicht nur kein Gegensatz ergeben, sondern es ist die erste Form von einer andern Ansicht genommen. Es ist nämlich die erfüllte oder *materielle Wahrheit.*

Gerade diese Bemerkung macht beyde Formen dem Menschen noch ins Besondere wichtig. Sein Leben soll stäts materielle Wahrheit seyn, und er sich vom Wahne entfernt halten, die Wahrheit habe *ihren Tempel*, *Thron der Verehrung nur im Kopfe.* Der Verstand muss sich im *verständigen Leben* zeigen, die Gelehrsamkeit sich in der *Weisheit* darthun.

Blickt der Mensch mit dieser Maxime in die Welt, und fasst die mannigfaltigen Wesen auf, die ihn umgeben; dann wird sein Wirken, wenn er

Wahr-

Wahrheit liebt, ſich auf ſie beziehen, und auch *Gerechtigkeit* ſeyn.

§. 46.

Die dritte Form des göttlichen Seyns ist Liebe.

Wir haben, um uns das Höchſte leichter zur Anſicht zu bringen, es gleichſam zu uns herabgezogen, darum wollen wir noch fortfahren, in menſchlicher Sprache von ihm zu reden, bis wir uns am Ende wieder zu demſelben erheben können, um ohne beſchränkte Bezeichnungen es an ſich anzuſchauen.

Die Gottheit, ſagten wir, behandelt die Weſen in der Welt alle in Wahrheit und Gerechtigkeit; was iſt hiervon, könnten wir nun fragen, das bewegende Prinzip, (Principium movens)? oder was iſt hiervon der Beſtimmungsgrund? liegt derſelbe in der Welt oder in der Gottheit, d. h. handelt die Gottheit hierbey für ſich? Würde dieſes Statt haben, ſo wäre die Handlungsweiſe *Egoismus*: hätte jenes Statt; ſo wäre die Handlungsweiſe *Liebe*. Nun läſst ſich aber das Erſte nicht denken; denn die Gottheit iſt ſich ſelbſt alles, und bedarf alſo des Wirkens in Wahrheit und Gerechtigkeit nicht — *für ſich*, wie Gott in der Schrift auch zu den Menſchen ſpricht: *Ich bedarf eurer Verehrung nicht;* folglich muſs der Beſtimmungsgrund nur der reinſte, nur der des Wohlthuns und des Hingebens an die Welt mit einem Worte „*Liebe*„ ſeyn?

Es

Es läſst ſich in der That auch Nichts rührenderes leſen, als die Ausdrücke dieſer menſchlichen Anſicht der Gottheit, oder eigentlich ihre Sprache zu dem beſchränkten Geſchlechte.

Man bemerke nur deren einige: *So hat Gott die Welt geliebt, daſs er ſeinen eingebohrnen Sohn für ſie hingab. — Gott iſt die Liebe: Gott iſt Vater der Menſchen:* u. ſ. w.

Doch wir wollen uns dieſe Form des göttlichen Seyns noch auf einem höheren Standpunkte zur Anſicht bringen.

Das Abſolute begreiſt auch das Endliche in ſich; allein das Endliche ſtrebt, was die höhere Philoſophie mit Evidenz erweiſst, als *ſolches* gleichſam vom Abſoluten ſich trennend, und im Triebe, für ſich zu beſtehen, dem Abſoluten ſich entgegen zu ſtellen; es macht ſich daher der Urſünde, der unbegreiflichen Thorheit und *des Abfalls* ſchuldig; aber im Abſoluten liegt und wirkt das Prinzip der *Vereinigung.* Das Endliche wird mit dem Unendlichen wieder vermählt, durch dieſes Prinzip der Vereinigung wieder in den Schoſs des Ewigen aufgenommen. Das Prinzip der Liebe durchſtrömt alſo das Ewige – Unendliche, und – Endliche immerſo, daſs drey Eines werden.

Liebe iſt alſo die dritte Form des göttlichen Seyns, und die dritte für das Menſchliche.

Der Menſch ſoll nicht nur nach Wahrheit ſtreben, und gegen alles in der Welt gerecht ſeyn, ſondern ſein Gemüth ſoll die Liebe zu allen durchglühen, *damit dadurch die unendliche Vereinzelung*

der

der Menschen *Eines werde.* Doch wir wollen uns dem Ende unsrer Exposition nahen.

§. 47.

Die Form des göttlichen Seyns im Ganzen genommen ist Schönheit.

Wir haben das absolute Seyn in drey besonderen Beziehungen angeschaut, aber immer doch nur als ein Wirken im Verhältnisse zur Welt. Lasst uns nun mit unserem Blicke auf der Welt ruhen, oder denken wir uns nun die Vereinigung der drey obigen Beziehungen des göttlichen Wirkens, unter welchen, gleichsam als unter welchen Bedingungen die Welt besteht: und trachten wir nun dieselbe uns als ein durch dieses dreyfache Einwirken entstandenes Produkt im Ganzen zur Anschauung zu bringen, welche Wirkung wird diese Anschauung auf unser Gemüth haben, und welches Prädikat werden wir diesem Produkte beylegen?

Doch wir wollen noch vorher auf das Einzelne und Bestimmte hinschauen, weil das Ganze mit einem Blicke aufzufassen noch einige Schwierigkeit hat.

Denken wir uns, der menschliche Künstler verfertige ein Kunstprodukt, entweder im Massiven, oder im Bilde! was ist es, das uns entzückt und zum Ausspruche des Prädikates „*Schön*„ treibt? Wir werden uns diese Antwort leichter geben, wenn wir das Gegentheil vor das Aug nehmen.

Wir

Wir tadeln ein seynsollendes Kunstprodukt aus drey Rücksichten. Entweder heisst es: es ist keine Natur, oder Wahrheit in ihm. Z. B. Wer sich Laokoon nicht ganz im höchsten Grade des Schmerzens und Ringens mit den mordsüchtigen Schlangen denkt, und dagegen nicht ganz die durch das Sträuben des Leidenden neu erregte Mordsucht dieser vorstellt, die Sprache der Verzweiflung auf dem Gesichte des Leidenden, die Wendungen des verzweifelten Ringens in allen Muskulaturen, dagegen das immer blutdürstigere Umwinden in den Unthieren in voller Verbindung sieht, und doch es wagt, diese Geschichte darzustellen, dessen Produkt wird dem Tadel nicht entgehen. Es ist keine Natur oder Wahrheit in ihm.

Wahrheit ist daher die erste Bedingung des Kunstproduktes. Allein jede Wahrheit setzt schon ein Mannigfaltiges voraus; daher sie in der richtigen Vereinigung desselben besteht. Kömmt nun diese Wahrheit als eine erfüllte uns zum Gegenstande; so ist sie nichts anderes, als das gleiche Austheilen dessen, was jedem Wesen gehört. Auch dieses, nämlich das gleiche Austheilen dessen, was jedem vorzustellenden Wesen in der Mannigfaltigkeit gehört, oder die richtige Harmonie des Mannigfaltigen ist eine Bedingung des Kunstproduktes; denn das gleiche Austheilen ist und kann nur durch *ein* Prinzip geregelt werden. Wenn ein Künstler mordsüchtigen Schlangen das muthwillige Spiel einer Aale, oder dem blutdürstigen Tieger das Scherzende eines Hundes, dem Leidenden das Aeussere

eines

eines Zornigen zutheilte, oder wenn er in der Darſtellung einer Idee Manches ins Dunkel ſtellte, was hervorgehoben zu werden verdiente, und Manches zu ſehr hervorhöbe, das der Auszeichnung nicht würdig wäre, oder über die Mannigfaltigkeit das Aſſamble, oder das Eine vergäſse, das er hervorzuheben trachten ſollte, oder die Anordnung des Zweckes zweckwidrig träfe; ſo würde ſein Werk wieder einem Tadel unterliegen, nämlich: es iſt keine wahre Harmonie, oder keine rechte Anordnung und Ausgleichung in ihm. — Doch, noch ein Punkt iſt vorzüglich der Erwähnung werth.

Warum unterſcheiden Kunſtverſtändige ſo leicht die Kopie vom Originale, auch *wenn jene vollkommen nachgeahmt iſt?* Es muſs alſo im Originale noch Etwas ſeyn, das ſie beſonders anſpricht, und gerade dieſs muſs in der Kopie vermiſst werden. Was iſt nun eben dieſes? Noch haben Künſtler und Kunſtverſtändige ſich ſelbſt nicht *deutlich ausgeſprochen*, was dieſsfalls ihr Urtheil leite. Es iſt ſicher das — *Leben*, was im Originale in ſtäter Regſamkeit ſpielt, und was nur die *Liebe* ihm einhauchte. Denn der Künſtler, welcher ein Kunſtſtück für ſich zu verfertigen gedenket, *gebiert es als ſein Kind.* Mit voller Hingebung an daſſelbe arbeitet er an ſeiner Vollendung. Jedes Weſen das daher unter ſeiner Hand entſteht, erhält auch vom warmen Hauche dieſer Hingebung oder der Liebe das ihm nöthige Leben, welches keine fremde Hand nachzubilden vermag, *weil ſie nur mit*

 kalter

kalter Aufmerkſamkeit das Vorgelegte im Nachbilden zu treffen ſucht.

Daher kömmt es auch, daſs dem geübteſten Künſtler *beſtellte Arbeiten* nie ſo gelingen, als was er ſelbſt zur Bearbeitung wählt.

Faſſen wir nun dieſe Momente der Kunſtwirkſamkeit und ihres Erfolges im Produkte zuſammen, um eine Anwendung auf die bisher ſchon bezeichnete göttliche Wirkſamkeit zu machen.

Das Produkt, das unter der göttlichen Wirkſamkeit ſein Seyn erhält, iſt die Welt. Es muſs in dieſem Produkte die höchſte Wahrheit ſeyn; aber auch eben darum bey der unendlichen Fülle der Mannigfaltigkeit iſt die vollſte Harmonie nach dem Princip der Gerechtigkeit; endlich es muſs in dieſem groſsen und harmoniſchen Mannigfaltigen durchaus das regſte Leben ſpielen, weil die göttliche Liebe das erzeugende Princip iſt. Kann aber dieſes *Produkt*, wenn wir es doch ſo nennen wollen, ein anderes, als das wahre, das einzige *Kunſtprodukt* oder das *Muſterſchöne* ſeyn?

Doch das, was wir *Produkt* nennen, iſt nur der Abglanz oder die Erſcheinung — die Offenbarung des Weſens, das in ihm lebt. Die Form des Weſens ſelbſt alſo iſt die eigentliche *Urſchönheit*, die Venus urania der Alten.

Die vollendete Form des göttlichen Seyns iſt alſo die der *Schönheit.* Dieſe Form iſt es alſo auch, in welcher der Menſch ſeine Bildung vollendet, und ſeine Beſtimmung, an ſich das Göttliche darzuſtellen, erreicht. Sie iſt darum für die Menſchen-

schen - Bildung die Hauptsache, und blieb leider bis jetzt ganz ausser Acht.

§. 48.

Die moralische Erziehung war zwar bisher immer gekannt, wenigstens *genannt*; und auch wir setzten sie unter die vier Ziele der Erziehung unter der Bezeichnung *Tugend* (virtus). Allein ich wiederhole die Frage: war sie von der Art gekannt, dass sie der Menschenerziehung vom Ursprunge an die Richtung geben konnte? Wie dunkel, unbestimmt, schwankend waren selbst die moralischen Begriffe der Reifen, selbst die der Gelehrten? Was dachte man sich erst von der moralischen Erziehung? Wer ahnete *bestimmte* Richtungspunkte der erziehenden Thätigkeit? Wir haben nun diese gefunden. *Tugend* wollen wir im Menschen von der Kindheit an bis zur Reifheit erzielen, d. i.: das Vermögen, sich selbst für die Form seines Seyns zu bestimmen, soll erregt, befördert, erhöht werden, das ist unser Ziel. Allein wir sehen auch dieses Ziel durch die Idee der *Divinität* vollkommen beleuchtet, und kennen auch die verschiedenen Richtungspunkte unseres Ganges dahin. Vier Tugenden sind es, die wir zu erzielen haben: *die Tugend der Wahrheit*, *die Tugend der Gerechtigkeit*, *die Tugend der Liebe*, und *die Tugend der Schönheit*. Jede dieser Tugenden muss des Menschen Eigenthum seyn, wenn er seiner Idee entsprechen will. Allein keine kann mit einem Momente angeeignet werden, sondern das Vermögen

einer

jeden muſs, wie alle Vermögen, vom erſten Momente des menſchlichen Entſtehens, d. i.: dem erſten Momente, wo ſich im Weſen das *menſchliche* Princip regt, geweckt und erhöht werden. Aber ihr, die ihr Menſchen erzoget, und erziehen wollt, was habt ihr für ihre moraliſche Erziehung gethan? Den Trieb der Freyheit gezähmt und geregelt? nach welchem Richtungspunkte? nach den moraliſchen Begriffen, die die Obſervanz mit ſich bringt, oder das Schulbuch aufſtellt? oder habt ihr das moraliſche Gefühl gebildet? Nach welchem Ziele dabey ſtrebend? So tappt denn der arme Sterbliche mit allem Streben, das Rechte zu finden, im Dunkel herum, ſo lange er das Geſicht von der einen Sonne des Lebens, *der Gottheit* hinwegwendet. Wer ahnete eine *Tugend* der Wahrheit? wer eine — *Tugend* der Gerechtigkeit? wer erſt eine — *Tugend* der Schönheit? Die *Liebe* allein, oder wie man ſie auf eine beſchränkte Weiſe bezeichnete, die wackere Pflichterfüllung galt als Tugend. *Kenntniſs* und *Wiſſenſchaft* waren ein merkantiliſches Mittel der Subſiſtenz; *Rechtthun* bezog ſich auf das äuſſere Beobachten deſſen, was für Recht galt, und das *Aeſthetiſche im Leben* war nur das, jedoch *unnöthige* Mittel, ſich beliebt zu machen; und daher waren — die Lebenskunſt im Allgemeinen und die beſonderen Künſte nur zu Buhlerinnen um Menſchengunſt herabgewürdigt.

Abſichtlich erkläre ich, daſs darin ein Hauptvorzug dieſer Lehre beſtehe, daſs ſie die *äſtheti-ſche Menſchenerziehung* mit zu den — *unerläſsli-*

chen

Forderungen der Menschen-Bildung zähle, und auf diese Weise die himmlische Schönheit unter den Sterblichen so zu verbreiten suche, damit auch die Gottseligkeit des Himmels sich über die Welt verbreite.

Die Menschenerziehung und die Lehre von ihr kann nur — eine seyn.

§. 49.

Nur um das — Eine, was den Menschen ausmacht, muss es jedem zu thun seyn, welcher *aufkeimende* Menschen als *reife Menschen* im wahren Sinne wünschet. Dieses *Eine* vor dem Auge haben, und in der Idee des Menschen auch die Bedingungen seiner Entwickelung, oder seines Werdens sehen, das ist es, was bey jedem Erzieher vorausgesetzt wird. Nach unsrer Idee vom *Menschen* giebt es also auch nur *eine* Erziehung und *eine* Erziehungslehre, welche sich auf ein System von *Axiomen* und *Korollarien*, möchte ich sagen, gründet, und darum im wahren Sinne *Wissenschaft* wird.

Diese *eine* Erziehungsart hat immer nur die *Gattung*, oder *das*, *was die Gattung konstituirt*, im Auge, und strebt dahin, es an jedem Individuum hervortreten zu lassen.

§. 50.

Unserer Theorie zu Folge ist darum auch die *allgemeine* Erziehungslehre eine wahre und reine Wissenschaft a priori; denn sie entbehrt ganz der

Er-

Erfahrung, und was ſie noch in ihrer Anwendung unterſtützen kann, iſt die Geſchichte der Menſchheit.

§. 51.

Sie iſt auch die Baſis jeder beſondern Erziehungsart. Ja es iſt eine unbegreifliche Täuſchung, zu glauben, man könne das Geſchäft der Erziehung treiben, oder eine Lehre darüber geben, ohne von der *einen* und *allgemeinen Erziehungswiſſenſchaft* auszugehen. Allein, ſie begreift nicht mehr in ſich, als die Idee des Menſchen und die aus derſelben hervorgehenden Folgerungen für die Beförderung des menſchlichen Werdens. In Bezug auf das erſte Hauptſtück vom Zwecke der Erziehung hat ſie daher nicht mehr zu leiſten, als den Zweck, aus der Idee des Menſchen gefolgert, *beſtimmt anzugeben*; *die Vermögen des Menſchen*, *welche in ihm*, *als der Folgerung entſprechend*, *vorausgeſetzt werden*, *zu zeichnen und zu erklären*, *und ſodann die beſondern Ziele für die Erziehungsthätigkeit zu fixiren*.

Doch ſie begreift noch mehr in ſich. Sie beſtimmt auch *zum voraus* ſchon die beſondern Erziehungsarten, und zwar ſowohl die der beſondern Menſchenklaſſen, als die der Individuen; und gerade dadurch bewährt ſie ihre Wichtigkeit und Wohlthätigkeit.

B. *Von der Erziehung der Individuen.*

§. 52.

So wie es eine allgemeine Erziehungslehre giebt, muſs es auch eine individuelle geben. Derſelbe Grundſatz, welcher die erſte beſtimmt, beſtimmt zugleich auch die zweyte; denn er behauptet, der Menſch müſſe dahin gebracht werden, daſs er *ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermöge.* In wie ferne er nun hier von dem Menſchen im Allgemeinen ſpricht, ſpricht er von der *Menſchheit*, und von der Begründung des Seyns eines jeden Individuums in ihr. Wenn denn nun auch jedes Individuum ſein Seyn begründen ſoll; ſo muſs es doch in Bezug auf das Ganze ein beſonders modifizirtes Seyn haben, und zwar von der Art, daſs das Seyn eines jeden Individuums mit Dem eines Andern, und Dem Aller in Eintracht ſtehe; denn ſonſt wäre das Zuſammenſeyn gar nicht denkbar. Auf dieſe Weiſe kann daher auch die Geſammtmenſchheit nicht anders gedacht werden, als unter dem ſchönen Bilde eines groſsen Organismus, deren jedes Glied eine beſondere menſchliche Anlage für eine beſondere Beſtimmung als ſeine vorzügliche Eigenſchaft aufweiſst. Der gemeine Menſchenverſtand hat auch dieſe von jeher ohne klares Bewuſstſeyn ausgeſprochen; indem er ſich ſo oft bey Individuen der naiven Sprache bediente, z. B. vom Geſräſsigen: der Menſch iſt Nichts, als Magen; vom Menſchen, der zu Nichts anderem gebraucht werden kann, als zum Bothengehen: der Menſch iſt Nichts, als Fuſs, oder

bey höhern Anlagen: der Menſch iſt Nichts, als Gedächtniſs; der Menſch iſt Nichts, als Ohr und muſikaliſche Phantaſie; wie der Fall bey Mozart war.

§. 53.

Die Erziehung der Individuen ist unerläſsliche Pflicht.

Alles Seyn der Menſchen iſt in der Welt; ſo wie die Welt einen Organismus bildet, muſs die Menſchheit im Ganzen einen in ſie eingreifenden Organismus bilden. Aus dieſem Grunde hat die ganze Menſchheit die *ganze* Welt zu behandeln, und jedes Individuum hat *ſeine* Welt. Vorausgeſetzt iſt es, daſs die Gottheit, in der und durch die Alles iſt, auch jedem Individuum die für ſeine Welt nöthigen beſondren Anlagen eingeboren hat; folglich muſs es auch in ſeinem Werden mit dieſen vorzugsweiſe hervortreten.

Es würde daher eine Sünde gegen die Zwecke der Gottheit ſelbſt, und eine Verletzung der Rechte der Menſchheit und des Individuums ſeyn, wenn dieſe beſondern Eigenheiten in der Erziehung an ihm unterdrückt, oder verwiſcht, und das *Individuum* auf dieſe Weiſe verkrüppelt würde. Die Welt, das Abbild der göttlichen Harmonie, müſste (wenn die Gottheit nicht mit ewiger Vorſicht die Verirrungen der Menſchen mit in den Plan rechnete), durch ſolche Miſsgriffe geſtört werden, ſo wie das Wohlbehagen aller das untaugliche Individuum zunächſt umgebenden Menſchen, und zugleich auch das des Individuums ſelbſt gehindert wird.

Un=

Unsere oberste Vorschrift *verhilft dem Menschen dahin, daſs er sein Seyn selbst zu begründen vermöge*, spricht sich also nun in der Art aus: Verhilf jedem Individuum dahin, daſs es sein Seyn in *seiner* Welt zu begründen vermöge. Hiermit ist also derselbe Zweck der allgemeinen Erziehung nur auf das besondere Seyn modifizirt.

§. 54.

Die Erziehung der Individuen muſs mit der allgemeinen verschmolzen werden. Jeder Mensch trägt in sich *alle* menschlichen Anlagen, aber nur so miteinander gemischt, daſs die Einen und Andern weniger hervortreten. Gerade durch dieses besondere Verhältniſs der verschiedenen Anlagen zu einander wird die Individualität konstruirt.

Diese *ganze* Individualität ist es, mit welcher der Mensch in seiner Welt wirken soll. Es würde darum ein Hauptfehler seyn, wenn man bey der Erziehung einige besonders bemerkbare Anlagen auch besonders ausbilden wollte, weil sonst eine ganz andere und zwar abentheuerliche Individualität herauskäme. Das Individuum ist daher nach den Grundsätzen der allgemeinen Erziehung immer nur als *Mensch im allgemeinen* zu behandeln, und nur darauf ist zu sehen, daſs nicht die Individualität verwischt werde.

Ja die *allgemeine* Menschenbehandlung ist um so nothwendiger, damit die Individualität nicht bloſse Individualität werde, unfähig, sich in das Ganze zu verschmelzen.

§. 55.

Eine lediglich individuelle Erziehung ist im vollen Sinne des Wortes unmöglich. Zur wahren oder zur Erziehung des Individuums, im vollen Sinne des Wortes, gehören zwey Hauptbedingungen: erstens: die vollkommenste *Kenntniſs des Individuums* oder *seiner Individualität*, und zweytens: *die vollkommene Kenntniſs der für das Individuum bestimmten Welt*. Nun sind aber beyde Kenntniſſe dem Menschen unmöglich zu erreichen; folglich kann er sich auch nie erkühnen, die Erziehung der Individuen im wahren Sinne über sich zu nehmen; sondern es bleibt ihm Nichts übrig, als was eben bestimmt wurde — *keine Individualität zu verwischen*, *und keine in die isolirte und darum ungereimte Individualität ausarten zu lassen*, *übrigens die wahre Erziehung der Individuen dem zu überlassen*, *der sie und ihre Welt durchschaut*, *und von Ewigkeit ihre Bestimmungen festsetzte*.

Indeſſen darf der Erzieher nicht darin sorglos seyn, von den Individuen und den verschiedenen Welten sich die ihm mögliche Kenntniſs zu verschaffen, um von seiner allgemeinen Erziehungswiſſenschaft eine zweckmäſsige Anwendung machen zu können. Dazu ist ihm aber unumgänglich nöthig, Klaſsifikationen derselben sich zu entwerfen, deren Richtigkeit das Urprincip der Erziehung bewahrt.

Bey dem Hinblicke auf gewiſſe Klaſſen von Individuen und ihre Welten gelangt der Erzieher zu *besondern Erziehungsarten*, die man darum

Stan—

Standeserziehungen nennen kann, weil das besondere Lebensverhältniss eines jeden sein — Stand genannt wird. Soll also unsere Lehre vollkommen seyn: so muss sie auch von der Erziehung der *Stände* handeln.

C. *Von der Erziehung der Stände.*

Es giebt drey Hauptstände unter den Menschen.

§. 56.

Wir rufen hier bey dem Ausdrucke — Hauptstände — unsere obige Bemerkungen zurück, nämlich: dass die Menschen kein *bandloses Mannigfaltiges*, sondern ein wahrhaft — *Eines*, *ein Ganzes*, und zwar ein vollendeter *Organismus* seyen, ein Organismus, an welchem die mannigfaltigsten Individualitäten, als Glieder in Hinsicht auf die in der Welt ihnen entsprechenden Lebensverhältnisse, die harmonische Einheit bilden, und der darum *Organismus* der *Humanität* genannt zu werden verdient.

Der in und durch sich lebende Organismus setzt drey Hauptbedingungen voraus, sobald ich ihn nicht mehr in seiner Einheit anschaue; nämlich: ein Ideales und Reales, und dann das Vereinigungsprincip von beyden. Der Urtypus des Absoluten muss sich auch im Besondern wiederholen. Wird nun dieser Urtypus auf den eben benannten Organismus der Menschheit angewandt, so müssen wir, um ihre Mannigfaltigkeit zu begrei-

greifen, drey Hauptklassen der Menschen annehmen. Eine Klasse nämlich, welche mehr den *realen*, und eine, welche mehr den *idealen* Faktor, oder Pol der Menschheit darstellt, und eine, welche von beyden die Vereinigung bildet.

Der Blick in die Welt findet sogleich, dafs drey Hauptstände in derselben dieser Darstellung der Menschheit entsprechen; nämlich die *Niedern* oder das *Volk;* die *Höheren* oder der *Adel* (es versteht sich im strengen Sinne des Wortes, nicht im konventionellen) und die *Regenten.*

§. 57.

Die Erziehung des Menschen ist nur im Staate möglich.

Diese Angabe scheint zwar beym ersten Anblicke ausser der Sphäre zu liegen, welche wir für das erste Hauptstück abgesteckt haben, indem hier der Zweck der Menschenerziehung bestimmt werden soll; allein wie kann diese Abhandlung vollkommen geliefert werden, wenn nicht die Bedingung, und zwar die unerläfsliche, unter welcher der Zweck nur erreicht werden soll, nicht auch abgehandelt wird. Nun ist es aber der Staat lediglich, in welchem die Menschenerziehung möglich ist; folglich kann sich der Erzieher sein Ziel nie anders fixiren, als in wie ferne er sich mit dem Zöglinge in den Staat versetzt.

Diese Behauptung bedarf eigentlich gar keines weitern Beweises; denn sie ist unmittelbare Folge-

rung aus dem Vorhergehenden. Die Menſcheit kann nicht anders als unter der dreyfachen obigen Beziehung, d. i. *im Staate nur beſtehend* gedacht werden, folglich kann ihre Entwickelung auch nur im Schoſse des Staates und *in Beziehung auf ihn* vor ſich gehen.

Der Staat iſt unſrer Theorie zu Folge die Vereinigung der Menſchen niederer und höherer Art unter einem Regenten zur Erreichung ihrer Beſtimmung, d. i. ihr Seyn ſelbſt zu begründen. Der Staat iſt alſo in ſo weit eine wahre, ja die einzige Menſchenerziehungs - Anſtalt; denn die Menſchheit iſt im immerwährenden Werden begriffen; folglich muſs auch der Verband der Menſchen im Staate darauf berechnet ſeyn.

Es kann in der That keine beſchränkteren Begriffe vom Staate geben, als die herkömmlichen: er ſeye eine Anſtalt *der Sicherheit* — oder eine Anſtalt *des Rechts wegen.* Eben ſo kurzſichtig ſind aber auch noch die neueſten Bezeichnungen des Staates; er ſey eine Anſtalt ſeiner Selbſtwillen, d. h. damit die vereinigte Menſchheit beſtehe.

Wahr iſt es allerdings und natürlich, daſs die Entſtehung des erſten Staates immer die *Sicherheit* — die zweyte Stufe der Vervollkommnung — das *Recht* zum Zwecke habe, weil die Menſchheit noch zu tief unter der Gränzlinie der Humanität ſteht, mit andern Worten: noch nicht *die Begründung des Seyns im vollen Sinne*, ſondern vor Allem und nur allein an *die Exiſtenz* denket. Die dritte Stufe der Vollkommenheit des Staates muſs aber ſchon den

oder die Bestimmung des *Menschen* vollkommen sich vorgesteckt haben, und dann ist er eigentlich *Erziehungs-Anstalt*; und es kann darum auch keine Erziehung, nicht einmahl die eines Individuum vor sich gehen, als nur innerhalb dieser und mit der nächsten Beziehung auf diese Anstalt. Es sind darum auch die Behauptungen: der Mensch müsse für die Menschheit erzogen werden, grundlose und fate Träumereyen, und man kann auf solche Pädagogen mit Grunde das triviale Sprichwort anwenden: *Sie sehen den Wald vor Bäume nicht.*

§. 58.

Es kann der Staaten mehrere geben; allein jeder schliesst alle Zwecke in sich.

Die Menschheit ist an die Erde gefesselt, dieses Verhältniss erzeugt in Hinsicht auf die Erreichung ihrer Bestimmung die mannigfaltigste Modifikation. Die *Begründung der Existenz* erhält hierdurch vor Allem die vorzüglichste Modifikation; allein eben diese Modifikationen veranlassen auch andere, hinsichtlich der *Begründung der Existenz in der Form*, denn, je nachdem der Mensch durch dieses besondere physische Leben im Ganzen konstituirt wird, je nachdem modifizirt sich auch für ihn die Aneignung der allgemeinen Form der Menschheit. Ja es ist besonders in Bezug auf die Aneignung der Formen der Wahrheit, der Gerechtigkeit und Kunst der Unterschied der Staatserziehung so gross denkbar, dass dasjenige, was für gewisse Menschen an einem Flecke

der

der Erde wohlthätig wirken kann, für Andere auf einem anderen Erdſtriche nachtheilig werden möchte. Es war darum natürlicher Trieb der Menſchen, ſich in mehrere Staaten verbunden, gleichſam zu trennen. Allein kann darum ein Staat im *Grunde* andere Zwecke, als der Andere haben? Bleibt nicht überall dieſelbe Menſchenbeſtimmung, *ſein Seyn ſelbſt zu begründen?*

§. 59.

Hieraus ergiebt ſich auch das Verhältniſs der *Kirche* zum *Staate.*

Der Staat ſchlieſst beyde Zwecke der Menſhen-Erziehung „die Begründung der Exiſtenz, und die Begründung derſelben in der wahren Form„ in ſich.

Er enthält alſo Anſtalten für die *phyſiſche* und *moraliſche* Menſchenerziehung. In Hinſicht auf die moraliſche Menſchenerziehung muſs er vier Anſtalten in ſich ſchlieſsen, nämlich zur Beförderung der Form der *Wahrheit*, der *Gerechtigkeit*, der *Liebe* und der *Schönheit.* In Hinſicht des erſten Zweckes hat der Staat — *Schulen;* in Hinſicht des zweyten, *Gerechtigkeitspflegämter;* in Hinſicht des dritten *Religionsanſtalten;* in Hinſicht des vierten *Knnſtakademien.*

Die Religionsanſtalten ſind alſo ein nothwendiges Eigenthum des Staates, und es iſt ein groſser Irrthum derjenigen, welche glauben, dem Staate gehe die Religionsanſtalt nichts an, und ein heilloſer Wahn derjenigen, welche glauben, der

Staat

Staat *ſollte ſich gar nicht einmahl damit befaſſen* *).

Die Religionsanſtalt des Staates hat zum Zwecke, *die Menſchenliebe zu befördern;* folglich muſs er diejenigen Mittel anwenden, welche darauf hinwirken. Das erſte und vorzüglichſte iſt offenbar: *die Kenntniſs Gottes und des Menſchen in ihm;* das zweyte, als Folge der Kenntniſs: *die äuſſere Vereinigung zur Verehrung dieſes gemeinſchaftlichen Vaters.*

Des Staates Recht und Pflicht iſt alſo: erſtens *die Kenntniſs Gottes durch Unterricht zu befördern,* und zweytens, *öffentliche Andachtsübungen zur äuſſern Verehrung Gottes zu veranſtalten.* Allein, ſo wie dieſes Recht des Staates und deſſen Pflicht unläugbar beſtimmt iſt; ſo iſt durch die Angabe ſelbſt auch ſchon die Gränze des Rechts beſtimmt.

Der Staat hat in erſter Hinſicht zu ſorgen, daſs eine ſolche Kenntniſs von Gott erzielt werde, *auf welcher Kenntniſs der Staat ſelbſt als Repräſentant der Gottheit* **) *beruht, und durch welche die Menſchenliebe befördert wird.* Eben ſo hat er auch ſolche öffentliche Gottesverehrungen zu veranſtalten, *wodurch die wahre Kenntniſs von Gott für die Menſchenliebe fruchtbar gemacht wird.*

In

*) Daſs dieser Irrthum und Wahn den Religions-Indifferentism der Staatsdiener am Meiſten befördere, wird man leicht begreifen.

**) Seyd den Obrigkeiten unterthan, als — *von Gott geſetzt.*

In wie ferne aus dem oben angeführten Grunde mehrere Staaten existiren, muss es auch aus demselben Grunde mehrere Religionsanstalten geben. Nennen wir nun die Verbindung der Menschen zu einem religiösen Zwecke *Kirche*, so erhalten wir so viele *Kirchen*, als es Staaten giebt.

Doch ein Hauptpunkt kömmt hier in Erwägung. Die dritte Form des menschlichen Seyns geht auf die *allgemeine Menschenliebe*. Zu Folge der Pflicht, in dieser Form zu seyn, ist der Mensch mit seinem Gemüthe an keinen Staat gefesselt, sondern an die ganze Menschheit gebunden. In der Voraussetzung, dass mehrere oder alle Staaten zur Erkenntniss ihrer selbst gelanget sind, und die Religionsanstalt in ihre Konstitution aufnahmen, so stehen sie alle mit einander in einem wechselseitigen Bande, *dem unsichtbaren der Liebe*, und bilden zusammen in *dieser Hinsich* — *eine* Kirche; und so muss es auch unerlässlich seyn. Es kann zu Folge der obigen unläugbaren Grundsätze nur *eine* Kirche auf der Erde geben; eben so wie es *mehrere Staatskirchen* geben muss, die nichts anders sind, als Modifikationen der *Einen* für die besondere Nation; so wie der besondere Staat auch nichts ist, als die besondere Modifikation des *einen* Staats in der Idee. Die *eine Kirche* ist also in *allen Staaten*, (welche in der Idee des Staates leben,) und *alle Staaten* sind *in ihr*.

Auf diese Weise giebt es sichtbare Kirchen, und eine unsichtbare, jene der *Staaten*, und diese der *Menschheit*. Indessen dringt sich gewiss jedem

die Frage auf, ob nicht auch eben die allgemeine, *weil ſie die vollkommene Objektivität der Idee zum Zwecke hat*, ſichtbar ſeyn ſollte, um ſo mehr, da *die Staaten die Trennung der Menſchen nothwendig mit ſich bringen.* Gerade aus dieſem Grunde wird offenbar eine allgemeine, *ſichtbare* Kirche poſtulirt, d. h. die Menſchheit kann, wenn auch in mehreren Staaten vereint doch nicht anders als (nach dem Princip der Liebe) *in einer Kirche vereint gedacht werden.* Es entſteht nun die neue Frage: worinn beſteht die *Kirche* als ſolche? Die Kirche iſt eigentlich *der Staat in der beſondern Beziehung auf religiöſe Kultur.* Heiſsen die beſondern Zweige der Staatsverwaltung *Miniſterien*, ſo iſt die Kirche im Staate *das Miniſterium der Gottesverehrung.* Jedes Miniſterium iſt eigentlich nur *der Staat in einer gewiſſen Beziehung;* folglich muſs jedes Miniſterium auf dem Urtypus des Staates gegründet ſeyn, nämlich: *ein Volk, einen Adel, und einen Regenten* haben, welchen der Miniſter repräſentirt.

Der Adel ſorgt durchaus für die *Beförderung einer gewiſſen Form des menſchlichen Seyns*, und erhält daher auch gemäſs der *beſtimmten Form* ſeine eigene Benennung. Hinſichtlich der Kirche erhielt der Adel durchaus die Benennung *Prieſter.* Folglich beſteht eine Kirche durchaus aus dem *Volke*, dem *Prieſterthum* und dem *oberſten Vorſtande des Ganzen.* Soll demnach *eine allgemeine* ſichtbare Kirche exiſtiren, ſo muſs auch *ihr* dieſer Typus zum Grunde liegen. Um das Ganze zu

vol-

vollenden, müssen wir hier noch folgende Fragen beantworten: Erstens, wie ist die Konstituirung einer *allgemeinen*, *sichtbaren* Kirche möglich? — Nur durch Glaube an denjenigen, welcher sie begründet, und sich als den Vorstand derselben angiebt, auch angenommen wird, und seinen Adel oder Priesterstand konstituirt.

Aber, gesetzt, es entstehe eine solche Kirche, was folget hieraus für die Kirchen der Staaten? Der Glaube ist nur Sache des Einzelnen; daher hat die *allgemeine* Kirche keinen Einfluss auf die *Kirchen der Staaten* an und für sich. Denn es wird angenommen, dass die allgemeine Kirche dieselbe Basis, als die der Staaten hat; folglich stehen weder sie in ihrer Konstitution, noch — die Einzelnen in ihrem Glauben mit der Staatskirche in Widerspruch.

Doch es scheint beynahe ungereimt, annehmen zu wollen, eine *allgemeine* Kirche begründe sich, und habe *keine andere Basis*, *keine andere Konstitution*, *und keinen andern Zweck*, *als die der Staaten;* weil eine solche Kirche überflüssig ist. Aus welchen Gründen setzen wir demnach diese Hypothese? *Eine allgemeine Kirche*, *gleich jenen der Staaten*, *ist unerlässlich nothwendig;* denn, für's Erste ist zu bedenken, dass die dritte Form des menschlichen Seyns *eine Vereinigung der ganzen Menschheit* fordert, und wie oben bemerkt wurde, gerade *das Staatensystem das Widerspiel dagegen bildet*: für's zweyte ist zu bemerken; dass die dritte Form sich zunächst auf das Verhältniss des Menschen zu Gott bezieht, und dass es der

Masse

Masse, welcher die Gottheit zu schauen, nicht vergönnt ist, *bey dem oft widersprechenden Mannigfaltigen, was die Höheren von ihr aussprechen, eine Offenbarung unablässliches Bedürfniss sey*. Aus diesen Gründen wird daher der Stifter einer allgemeinen Kirche postulirt, und zwar ein Stifter, der sich dem Menschen im Allgemeinen als Gesandter der Gottheit selbst legitimirt, und seine Kirche auf das Gesetz der Liebe gegründet, allen Staaten zur freywilligen Annahme ankündigt: *Geht überall hin und lehrt! hört man euch nicht, so staubt die Füsse ab, und suchet euren Weg weiter*, jedoch zugleich voraussetzend, dass jeder Mensch, so wie jeder Staat, der zur Erkenntniss seiner Idee gekommen ist, dieser Kirche sich auch einverleiben werde (*wer an Gott glaubt, der glaubt auch an mich.*

Auf diese Weise ist es nun denkbar, dass eine allgemeine Kirche auf der Erde sichtbar, und ausser den Staaten jedoch auch in einem jeden existire. Denn, angenommen, dass der Gründer einer solchen Kirche mit seinem Adel d. i. mit der Summe seiner Oberpriester umgeben, in irgend einem Staate sich niederläfst, und durch den Vortrag seiner Lehre den Glauben der Menschen sich erwirkt, so erhält er auch ein Volk, und die Kirche ist konstituirt. Sie existirt *ausser* den Staaten, und durch ihren innigen Verband mit jedem auch *in* jedem *).

Eben

*) Jeder unpartheyische Denker wird zugeben, dass es allen Staaten, die sich zu einer solchen Kirche be-

Eben darum, weil es hier nur auf den Glauben der göttlichen Lehre und die Stimmung des Gemüthes gegen die Menſchheit, folglich auf zwey Bedingungen ankömmt, die im Innern des Menſchen Statt haben; (das Reich Gottes iſt ein inneres) ſo können Einzelne in allen Staaten zu dieſer Kirche ſich bekennen, ohne daſs eine Kolliſion mit der Staatskirche veranlaſst würde. Indeſſen, vorausgeſetzt, daſs die allgemeine Kirche dieſelbe Baſis und Tendenz, wie die des Staates, hat, und nun überdieſs den Schönſten der Staatszwecke ſich vorſteckt, *durch beſtimmte Ausſprüche der göttlichen Lehre mehr Beruhigung und durch das allgemeine Band der Liebe mehr Einheit — den Menſchen zu gewähren;* iſt es ſicher auch anzunehmen, ſie werde nicht blos die Kirche *der Einzelnen*, ſondern die Kirche *der Staaten* ſelbſt werden.

Auf welche Weiſe kann aber dieſs geſchehen? *durch Prüfung der Lehre und Konſtitution der Kirche von Seite des Staates;* denn der Staat iſt ſich Alles, und hat auch ſchon die Kirche in ſich, gegen welche keine äuſſere ſtreiten darf; allein eben das Princip ſeiner Kirche tendirt ſchon von ſelbſt auf die allgemeine Menſchenvereinigung; folglich muſs ihm eine allgemeine Kirche, als das einzige Mittel erwünſcht ſeyn,*) und er hat nur die Pflicht

für

kennen, Angelegenheit ſeyn ſollte, die Stadt, welche der Sitz der allgemeinen Kirche iſt, zu einer unabhängigen Stadt zu erklären.

*) Man kann mit Grund behaupten, daſs die Staaten an und für ſich die wahre religiöſe Kultur ohne

für ſich, ihre Lehre und Konſtitution jedoch in ſo weit nur zu prüfen, erſtens ob ſie in der That ſeiner Kirche nicht widerſtrebe, zweytens ob ſie in der That keine andere Tendenz als die des Grundprinzips habe.

Nehmen nun die Staaten die allgemeine Kirche in ſich auf, oder ſprechen ſie ihr zu; ſo werden die Prieſter des Staates, auch die Prieſter der allgemeinen Kirche: und es tritt daher wieder der obige Satz ein: *Die Kirche iſt in allen Staaten, und alle Staaten ſind in ihr*, und es giebt in der That keine herrlichere Idee, als dieſe. Es iſt der einzige Vereinigungspunkt der Staaten ſelbſt, und der Menſchheit in ihnen. Es kann hier von keinem Staate auſſer dem Staate die Rede ſeyn; denn die Kirche iſt kein Staat, ſondern ein Zweig des Staates, eine Kirche im Staate, und bey der Exiſtenz einer Allgemeinen, iſt die im Staate nur die Modifikation jener. Doch worin liegt denn die Differenz und der Zuſammenhang?

§. 60.

Das Princip der Liebe gründet ſich hauptſächlich auf die Erkenntniſs Gottes und deſſen *Verhältniſs* zum Menſchen, und die Erregung der Liebe auf die Anſtalt einer öffentlichen Gottesverehrung. Was hier alſo nothwendig gefordert wird, ſind ſolche Ausſprüche von Gott und ſeinem Verhältniſſe zu dem Menſchen, und eine hierauf berechnete

nete

die allgemeine Kirche nicht einmahl zu befördern vermögen.

nete solche Anstalt der öffentlichen Gottesverehrung von der Art, daſs nach der Natur des Menschen der Zweck *sicher* erreicht werden muſs.

In wie ferne hierüber allgemeine Beruhigung nöthig ist, tritt die allgemeine Kirche ein, und in so weit erstreckt sich ihre Herrschaft auf alle Menschen und Staaten, daſs diese *allgemeine* Lehre, und diese *allgemeine* Anstalt der Gottesverehrung, wenn sie einmahl angenommen wurde, die Norm des Handelns werde. Hierin besteht also der Zusammenhang der Staatskirchen mit der Allgemeinen. Allein aus demselben Grunde, aus welchem es mehrere Staaten geben muſs, die nur Modifikationen des einen in der Idee sind, muſs es auch besonders modifizirte Staatskirchen geben. Hierin besteht die Differenz der Staatskirchen unter sich.

So wie der allgemeinen Kirche zufolge der eingetrettenen Aufnahme das Recht zusteht, zu wachen, daſs in den Staatskirchen nichts gegen die allgemeine Grundlehre des Stifters gelehrt, nichts gegen die allgemeine Grundverfassung des *Stifters* (denn nur seine Lehre, seine Anstalt ist unveränderliches Gesetz) angeordnet werde; so steht auch den Staaten das Befugniſs zu, ja es ist ihre Pflicht, die ihnen nöthigen *Modifikationen* vorzunehmen.

Hieraus ergiebt sich die nothwendige Folge, daſs der Kirche die Aufsicht auf den Unterricht in der *Religion* und auf die öffentlichen Anstalten der Gottesverehrung unverweigerlich zustehe. Allein hieraus folget auch nothwendig, daſs einer der Oberpriester (der allgemeinen Kirche) seinen Sitz

in

in jedem Staate habe; welches aber nach den obigen Grundsätzen nicht anders möglich seyn kann, als daſs der oberste Priester *der Staatskirche* zugleich *Oberpriester der allgemeinen Kirche* sey. So hat also jeder Oberste oder Erzpriester, oder Erzbischof eines Staates eine doppelte Verpflichtung, erstens: für die zweckmäſsigste Modifikation seiner Staatskirche zu sorgen, und dafür auch an den obersten Priester die Garantie zu leisten, daſs die Modifikation nie gegen die Grundlehre und Grundverfassung aller unternommen werde.

So gleicht sich denn alles vortrefflich aus, und es wird sogar der Möglichkeit einer Kollision und einer Trennung zwischen den Staaten und der Kirche vorgebeugt. Dann würde der Vorstand der allgemeinen Kirche die Gränzen seines Rechts nicht überschreiten, die Staaten dagegen auf die Behauptung ihres Rechtes mit Festigkeit halten, so würden selbst die Veranlassungen zu Spaltungen beseitigt.

§. 61.

Doch noch weniger sind nach dieser Theorie *besondere Konfessionen* derselben Grundreligion in *einem* Staate denkbar, deren die eine sich an die allgemeine Kirche anschliesst, die andere sich ihr entgegensetzet; denn durch einen solchen Widerstreit geht ja selbst *der Zweck der Staats- und allgemeinen Kirche, die Beförderung der Menschenliebe verloren* *).

Al-

*) Der Protestantismus ist ein eben dadurch erzwungenes Uebel, daſs zwischen der allgemeinen Kirche

Alles, was der Staat, wenn er einmahl ein solches Unheil der Spaltung eintretten liefs, noch thun kann, ist die wechselseitige *Duldung* der Partheien zu *gebiethen*.

Allein ist ein solches Gebot nicht schon der offenbarste Beweis, dafs der Keim der wechselseitigen Liebe zerknikt ist, und dagegen der Saame der Zwietracht in den Gemüthern Wurzel gefafst habe?

Doch davon zur andern Zeit: denn es war hier nur darum zu thun, dem Menschenerzieher sein Ziel der Erziehung im Staate mehr zu beleuchten, was wir im Allgemeinen sicher werden erreicht haben.

Der Gegenstand ist zu wichtig, als dafs er nicht in einem besondern Werke ausgeführt werden sollte, was noch erscheinen wird.

Indessen haben wir auch durch unsere Bestimmung des Staates das Staatsverhältnifs selbst genauer angegeben; denn wenn der Staat auf die Triplizität *Volk — Adel und Regenten* beruht; so liegt uns ob, das Ziel der Erziehung um so mehr für jeden dieser drey Staatsverhältnisse näher zu bestimmen, nachdem wir uns für unfähig erklärt haben, diefs für die Erziehung der Individuen zu leisten.

Dem zu Folge handeln wir nun von dem Ziele der Erziehung

1) *Des Volks:*
2) *Des Adels:*
3) *Des Regenten.*

I.

und den Staaten das Rechtsverhältnifs übersehen wurde. Er wird, er mufs noch aufhören, sobald sie beyderseits nur die — Religion wollen.

I.
Von der Erziehung des Volks.

§. 62.

Nähere Bestimmung der Volksstände in Bezug auf den Erziehungszweck und zwar

a) *des Volkes im Allgemeinen*, und

b) *der Stände im Volke.*

a) Vom Volke im Allgemeinen.

§. 63.

Der Staat ist, wie oben erwähnt wurde, das Institut, in welchem die Bestimmung der Menschheit, die Selbstbegründung des Seyns, um so besser erreicht werden soll.

Soll nun diesem Zwecke vollkommen entsprochen werden, so müssen alle im Staate sich darin wechselseitig unterstützen.

Die Unterstützung kann nur darin bestehen, daſs der eine, welcher mehr Anlage für diese Bedingung des Seyns besitzt, dem andern von geringerer Anlage zur Ergänzung dieses Punktes hilfreiche Hand bietet, und dagegen von ihm in einem andern Punkte, hinsichtlich dessen Er weniger Anlage in sich findet, die ersetzende Hilfe genieſst.

Der Wechsel dieser Hilfsleistung geht eigentlich die Glieder des Staates an; denn im Regenten ist nur die Vereinigung. Ist nun aber dieser Wechsel nicht *bestimmt*; welcher Mangel, welche Unordnung, welche Verwirrung, und oft welche Zwiste und Störungen würde es unaufhörlich im Staate geben? Es ist also diese Bestimmung unumgänglich nothwendig. Aber nach welchem Princip?

Wie

Wie wir schon andeuteten, nach dem obersten Erziehungs-Princip in einer zweyfachen Wechselunterstützung, nämlich *der zur Begründung der Existenz*, und *der zur Begründung der Form*. Wer daher für den ersten Zweck mehr Anlage hat, gehört zum *Volke*, wer für diesen, gehört zum *Adel*; und wer einmal zu einer dieser Klassen oder einem dieser Stände gehört, erhält vom Staate *die gesetzliche Bestimmung*, *seine* Unterstützung — dem *andern* zu leisten, und von *ihm* dafür auch die Erwiederung zu erwarten.

§. 64.

Des Volkes Bestimmung ist also, dem Adel die Unterstützung zur Begründung der Existenz zu leisten, und dagegen von ihm die zur Begründung der Existenz in der wahren Form zu erwarten. Dem zu Folge hat jeder Mensch eine zweyfache Bestimmung im Staate, erstens: er soll als Mensch sein Seyn im Ganzen selbst begründen, er soll aber zweytens dem Adel zur Begründung der Existenz *Unterstützung leisten*, und von ihm dieselbe für die Aneignung der Form erwarten; so wie umgekehrt der Mensch vom Adel trachten, erstens Mensch im Ganzen zu seyn, zweytens aber dem Volke Unterstützung zur Aneignung der Form zu leisten, dagegen die Bedingungen der Existenz größtentheils vom Volke zu erwarten. Auf diese Weise bedarf jeder einer zweifachen Ausbildung; erstens um Mensch überhaupt zu seyn, und zweytens um auch dem andern Stande zur Erreichung

eines

eines Theils der menſchlichen Beſtimmung die nöthige Unterſtützung zu leiſten.

§. 65.

Rufen wir uns nun die vier Ziele aller Menſchenerziehung *Stärke*, *Tugend*, *Kunſt* und *Vernunft* ins Gedächtniſs; ſo können wir uns ſogleich näher angeben, wodurch oder worin einer dem Andern Unterſtützung leiſten, in welchem Verhältniſſe er zu dem andern ſtehet, und welche Richtung ſeine Ausbildung erhalten müſſe.

§. 66.

Der Menſch vom Volke leiſtet dem Adel ſeine Unterſtützung nur durch die *Stärke*, der vom Adel dem Volke die ſeinige durch *Tugend*, *Kunſt* und *Vernunft*; und gerade aus dieſem Grunde iſt er im Verhältniſſe zum Volke der *Höhere*, der *Edle*.

In der vernünftigen Vorausſetzung, daſs jeder Menſch vom Adel nicht in jedem der drey Unterſtützungspunkte gleiche Unterſtützung zu leiſten vermag, muſs ſich der Adel wieder in drey beſondere Stände theilen, und ſo erhalten wir denn nach unſern vier Erziehungs - Zielen, *die vier Hauptſtände* in der Welt: nämlich die allgemeine *Lebensthätigkeit* oder den *Nährſtand*, die *höhere Lebensthätigkeit* oder den Stand der *Staatsbeamten*, die *Vernunftthätigkeit* im engeren Sinne, oder den *Stand der Gelehrſamkeit*, und die *objektive Geſammt - Darſtellung dieſer Thätigkeiten*, oder den Stand der *Künſtler*.

Von

Von der Modifikation der allgemeinen Erziehung in Bezug auf die Stände.

§. 67.

Die Stärke mit Gewandtheit ist das Hauptziel der Volkserziehung. Denn der Stand des Volkes ist der *Nährstand.* Wenn das Volk die Bestimmung hat, nicht blos sich selbst zu nähren, sondern auch die Nahrung für andere zu schaffen, so bedarf es die hierzu nöthigen Eigenschaften im *doppelten Grade.* Die Nahrung kann nur der Natur abgewonnen, und mit Mühe bereitet werden.

Die erste Bedingung hierzu ist Gesundheit und Stärke des Körpers, die zweyte Gewandtheit desselben.

Die *Diätetik* und *Gymnastik* muss darum bey der Volkserziehung das vorzüglichste Augenmerk seyn. Allein das Ziel der Bildung, *diese Stärke* bestimmt auch *die Art der Diätetik und Gymnastik.*

§. 68.

So wie der Hinblick auf den Beruf des Volkes seine physische Erziehung näher bestimmt, so gewährt uns der Blick auf das Verhältniss dieses Standes zu dem höheren auch die Modifikation der Moralischen; das ist die nähere Bestimmung *seiner* Gerechtigkeit, *seiner* Gelehrsamkeit, *seiner* Religion, *seiner* Kunst.

§. 69.

Wenn die Form des Seyns dem *besondern* Leben angepasst werden soll, so lässt sich nun, nachdem

dem wir das eigentliche Volksleben im Auge haben, die Beſtimmung von jeder dieſer Tugenden leicht geben.

Des Volkes Gelehrſamkeit iſt und kann nicht mehr ſeyn, als *die ſtäte Ueberlegung ſeiner Thätigkeit in Bezug auf ſeinen Beruf*, zur Vermeidung der *Volks-Irrthümer, der Volks-Vorurtheile, ſeiner gewöhnlichen Stupidität, ſeines Eigenſinnes und ſeiner ſteifen Anhänglichkeit am Alten.*

Seine Gelehrſamkeit in Bezug auf das moraliſche Leben kann und darf nicht mehr und nicht weniger ſeyn, als erſtens die *Erkenntniſs ſeiner Würde vor dem Thiere; das Ergreifen der eigentlichen Idee der Freyheit und des moraliſchen Werthes und Unwerthes*, zur Vermeidung *der mechaniſchen Volksreligion* und aller ihrer abentheuerlichen Auswüchſe.

Zweytens *ein feſter Glaube an Gott und das moraliſche Reich* (Himmelreich) zur Vermeidung der *Gottloſigkeit* einer Seits, und des *Anthropomorphismus* anderer Seits.

Hieraus ergeben ſich alſo die heilſamen Warnungen für die unbeſonnenen Volks-Aufklärer, ſo wie die Züchtigung der Volks-Feinde, welche die Unwiſſenheit und Stupidität unter dem Volke zu erhalten ſuchen.

§. 70.

Die *Gerechtigkeit des Volkes*, (der Wille) jedem das Seine zu geben) hat ihre zweifache Beziehung, nämlich gegen ſeines Gleichen, und gegen die Höheren.

In

In erster Beziehung ist sie *der Gehorsam gegen das Gesetz, keinen in dem Berufs-Streben (die Bedingungen der Existenz für sich und andere zu gewinnen) im geringsten zu stören.*

Im Bezug auf die Höheren ist aber die Volks-Gerechtigkeit — *Treue.*

Im Bezug auf den Höchsten *unbedingter Gehorsam.*

Im Bezug auf den Staat oder das Ganze — *Hülf- und Schutzleistung.*

Denn der Stand des Volkes ist ein Stand *des Gebens* an Höhere, *was das — Seyn betrifft,* und des Empfangens, *was die Form betrifft.*

Folglich muſs der Mensch vom Volke in erster Hinsicht das Seinige *mit Redlichkeit und Treue leisten,* und in zweyter — *gehorchen.* Nachdem in den neuesten Zeiten so viel über eine Rechtslehre, Rechtskatechismus etc. für das Volk gesprochen wird, so ist für *diese* Belehrung das Ziel des Unterrichts auch näher bestimmt. Der Stand der Abhängigkeit des Volkes vom Adel in Bezug auf die Form des Seyns wird ersetzt — durch die Abhängigkeit des Adels vom Volke in Bezug auf die Existenz. Gerade diese *wechselseitige* Abhängigkeit ist das Band, welches die zwey Pole der Welt in stäter Vereinigung erhält. Hieraus ergiebt sich auch die besondere Rechtsverbindlichkeit für den Adel — *auch das Volk zu achten.*

§. 72.

§. 71.

Die Religion (Stimmung der Liebe) des Volks *praktisch genommen*, muſs bestehen, *in der Dienstfertigkeit gegen Seines-Gleichen*, *in der Achtung und Ergebenheit gegen Höhere*, *in der Anhänglichkeit gegen den Höchsten oder Monarchen*, *im Patriotismus gegen das Gänze oder den Staat*, *in der Gutmüthigkeit gegen die Menschen im Allgemeinen*, *und in der kindlichen Furcht gegen Gott.* Wenn das Volk die Idee, aus welcher die Flamme der Menschen- und Gottes-Liebe hervorgeht, nicht zu erringen vermag, so muſs es bey minder erhabnen Vorstellungen die Stimmung der Liebe nur — als *Pflicht* fühlen, welche sein Stand zur besseren Erfüllung des Berufes fordert.

§. 72.

Die Kunst des Volkes ist in der zweyfachen Lebens-Beziehung, erstens: *eine immer bessere Darstellung oder Bereitung dessen, was das Volk hinsichtlich der besseren Existenz* an andere *abzuliefern hat*, daher *eine gewisse höhere Technik*; weil von der bessern oder schönern Bereitung aller Lebens-Bedingungen auch die Behaglichkeit des Lebens abhängt; zweytens, d. i. in Bezug auf das höhere Leben — *feinere Sitten oder Wohlanständigkeit im Umgange* und *Anstand in der Andacht* zur Vermeidung des karrikaturartigen Benehmens des Volkes bey öffentlichen Andachtsübungen, welches nur zur Störung der Andacht selbst oft ausartet.

§. 73.

So wie das eine Erziehungsziel gemäſs dem vorhergehenden noch zwey Hauptrichtungen verfolgt, zu dem Zwecke führt, zwey Hauptſtände in der Welt zu erzeugen; ſo führt uns der Urtypus der Menſchheit das Reale, Ideale und das Einheitsprincip — *Ich* — bey jedem Stande wieder auf drey beſondere Stände, und deutet uns eben dadurch jedesmahl wieder drey beſondere Erziehungsarten an, wie ein flüchtiger Blick in die Erfahrung auch die Deduktion beſtättigt. Wir wollen zuerſt den Stand der Niedern oder des Volkes nach dieſem Schema betrachten.

§. 74.

Im Volke, als dem Nährſtande muſs es Menſchen geben, welche die Bedingungen der Existenz der Natur blos abgewinnen (*produciren*), Menſchen, welche den Produkten die Form geben (*veredeln*), und Menſchen, welche beyde Menſchenklaſſen wieder mit einander verbinden, (*Handel treiben*). Die erſten bilden den *Bauernſtand*, die zweyten den — *Gewerbsſtand*, die dritten den *Handelsſtand*.

§. 75.

So wie nun oben jeder der zwey Hauptſtände eine andere Richtung der Erziehung forderte, ſo fordert ſie auch hier jeder dieſer drey beſondern Stände. Allein die Richtung der Erziehung eines jeden zu erkennen iſt nun nicht mehr ſchwer;

ſobald man die Idee des Urtypus ganz durchdrungen hat; denn es iſt überall nur *Wiederholung deſſelben.*

§. 76.

Was oben von den Erforderniſſen des niedern Standes *überhaupt* geſagt wurde, daſs er für das Seyn an ſich vorzugsweiſe ſorge, gilt hier *vom Bauernſtande* ins *Beſondere.* Er beſchäftigt ſich lediglich mit der rohen Materie oder mit den Produkten der Erde. Dagegen gehört ſchon der Gewerbsſtand zur Katcgorie der höheren Stände oder dem Adel *auf dieſer Reihe* der Stände; denn ſeine Sache iſt dem Produzirten *eine Form zu geben,* was man auch *veredeln* heiſst. Ja es läſst ſich ſogar hier wieder die Abtheilung in zwey beſondere Stände machen, deren der eine *die äuſſere Form* der Produkte, der andere die *Innere* zu erzielen über ſich nimmt.

Allein der Handelsſtand vereinigt beyde, und bildet ſo den Stand des *Regenten* für beyde, wie auch in der That alles vom Handelsſtande abhängig iſt.

§. 77.

Doch! wir wiſſen, daſs der Menſch in jedem Stande in der Art erzogen werden müſſe; daſs das Seyn und daſs die Form des Seyns vermittelnde Vermögen, die *Vernunft,* erzielt werde, damit der Menſch ſein Seyn erſt in der That durch ſich begründe. In dieſer Hinſicht iſt alſo auf jeder Seite

der

der Stände auch dieser besondere Stand nicht zu vergessen, welcher diesen Zweck ins Besondere zu erreichen hat. Er ist auf *dieser* Seite der *Schullehrer - Stand.*

§. 78.

Der neutrale und doch mit allen befreundete Künstler - Stand (eigentlich ist dieser, wie wir schon angedeutet haben, auf der andern Seite der Menschen - Stände zu Hause, und was sich hier vorfindet, ist nur das Analagon) besteht hier in den *Ständen* der *Oekonomie*, und höhern *Technik.*

§. 79.

Jeder dieser Stände darf nur nach dem gegebenen Winke angeschaut werden, und man wird sich nach der vorhergehenden Belehrung überzeugen, dass jeder seine besondere Erziehung fordere; weswegen wir auch *eigene Institute für die Agrikultur*, *eigene Gewerbsschulen*, *eigene Handelsschulen*, *eigene Institute für die Oekonomie* haben sollten: denn in jedem dieser Institute muss sowohl *die uranfängliche Diätetik und Gymnastik*, *so wie die Bildung des Verstandes und des Gemüthes ihre eigene Richtung*, *und darnach das Ganze der Erziehungsthätigkeit eine andere Modifikation erhalten*, so wie in einer *ausführlichen* Erziehungstheorie noch gezeigt werden wird.

Staatliche Bibliothek Bamberg

§. 80.

Indeſſen wird auch keinem aufmerkſamen Leſer der Gedanke entgehen, daſs die *allgemeine Erziehungslehre* für den Erzieher der ſtäte Leiter in ſoweit ſeyn — *müſſe*, damit er nicht blos einen *Bauern* oder *Handwerksmann* u. ſ. w. ſondern den *Menſchen* im Bauernſtande, Gewerbsſtande u. ſ. w. erziehe. Denn ein *bloſſer* Bauer wird ein ſtarkes, ämſiges, genügſames, aber auch ein eigenſinniges, rohes, ſchmutziges — *Thier;* ein *bloſſer* Gewerbsmann ein geſchicktes, fleiſsiges, ausharrendes, aber auch ein maſchinenartiges, einſeitiges, zunftſüchtiges — *Thier;* ein *bloſſer* Kaufmann ein nachſinnender, fleiſsiger, ordnungsliebender, aber auch ein gefühlloſer, eigennütziger und gewinnſüchtiger Spekulant, und ein *bloſſer* Schullehrer ein ärgerlicher, unerträglicher Pedant.

II.

Erziehung des Adels,

a) *im Allgemeinen*, und

b) *der Stände im Adel.*

Vom Ziele der Erziehung des Adels im Allgemeinen.

§. 81.

Die vorzüglichſte Beſtimmung der Höheren iſt, *ſich und den Niedern die Form des Seyns zu geben.* Dieſs fordert alſo in der That eine höhere Kraft, indem der Menſch hier es nicht mit der materiellen

len Welt zu thun hat, ſondern nur mit einer ideellen, oder mit Ideen ſich beſchäftigen muſs. Dieſe höhere Kraft nannten wir oben virtus, *Tugend*, im weiteſten Sinne des Worts. Das Hauptziel der Erziehung der Höheren iſt daher, in dem Zöglinge dieſe *Tugend* vorzugsweiſe zu erzeugen, weil der Menſch vom Adel nicht nur in der wahren Form der Menſchheit leben, ſondern *ſie auf andere gleichſam übertragen ſoll.* Allein nichts deſto weniger bedarf der Zögling auch der nöthigen Kraft zur Exiſtenz an ſich, jedoch — *nur der*, um ſowohl von den von der Natur unmittelbar als den von den Niedern, ihm gewährten Bedingungen der Exiſtenz den wahren Gebrauch zu machen, im Stande zu ſeyn. Aus dieſer Anſicht ergiebt ſich nun vor Allem *die Diatetik und Gymnaſtik, welche der Erzieher der Höheren bey ſeinem Zöglinge anzuwenden hat.* So wie nähmlich der Erzieher der Niederen dahin trachtet, die *phyſiſche* Gymnaſtik in Bezug auf *die Beſtimmung* — die Bedingungen der Exiſtenz für ſich und andere zu gewähren, ausdehnen muſs, und die *geiſtige* — die Uebung des Vernunft - Vermögens auf *die Ueberlegung* einſchränkt, ſo *beſchränkt* der Erzieher der Höheren jene Gymnaſtik, und *ſteigert* dagegen dieſe Uebung bis zu dem Grade, daſs der Menſch das Wahre, Rechte, Gute und Schöne klar ſchaue, und von dieſen Ideen ergriffen ſowohl in der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit lebe, als auch den unwiderſtehlichen Drang in ſich fühle, die ganze Welt darin zu ſehen, und darum Alles zu dieſem Zwecke beyzutragen.

§. 82.

§. 82.

Der Höhere muſs nicht wie der Niedere *das Wahre* ſuchen, ſondern die *Wahrheit* ſelbſt; nicht ſeine *Gerechtigkeit* in der beſchränkten Beherrſchung des Eigennutzes jedem in Bezug auf die Bedingungen der Exiſtenz das Seine zu gewähren, und in dem Gehorſame gegen den Höchſten ſetzen, ſondern jedes Weſen ſeiner Beſtimmung gemäſs zu behandeln, und von der Idee des höheren Berufes ſo erfüllt ſeyn, daſs er ſich dem Staate zum Opfer zu geben für Pflicht und Gröſse hält. *Die Liebe* des Höheren darf nicht die herzliche Gutmüthigkeit des Volkes ſeyn, ſondern jene heilige Flamme, welche in dem Buſen desjenigen für das Wohl der Welt auflodert, der die Gottheit in ihr walten und wirken ſieht, und die *äuſſere Kunſt* des Höheren kann alſo, da ers mit keiner Bearbeitung der Materie zu thun hat, keine Technik ſeyn, ſondern muſs nur in der ſchönſten Darſtellung ſeiner Ideen und Anſchauungen beſtehen, ſo wie der Ausdruck ſeines ganzen Weſens auch nur das Gepräge ſeines inneren Lebens in der Form der Schönheit ſeyn kann. Daher kann ſeine Religion auch kein bloſses *Glauben* und *Ahnen*, ſondern muſs ein lebendiges Schauen der Gottheit im All und ein Finden des Endlichen im Unendlichen ſeyn.

Auf dieſe Weiſe iſt alſo die Erziehung des Höheren von jener des Niederen himmelweit verſchieden, ja eigentlich einander entgegengeſetzt; aber im Grunde doch wieder nur — *eine*, indem

jede

jede das *Menſchliche*, nämlich ein Vermögen *durch ſich* zu ſeyn, und *durch ſich* in der wahren Form zu ſeyn, zu erzielen trachtet. *Denn was in der ganzen Menſchheit lebt, muſs in jedem Individuum nur auf dieſe Weiſe leben*, ſo wie, wenn der Menſch einen Theil ſeines Körpers übt, eigentlich der — *Menſch* oder das *eine* menſchliche Princip nur in dieſer Gliedbewegung ſich beſonders äuſſert.

§. 83.

Wir müſſen bey der Eintheilung der höheren Stände denſelben Typus beybehalten, wie bey den Niederen. Dem zu Folge, da der Stand der Höheren im Allgemeinen darin ſeine Beſtimmung hat, die Form des Seyns zu befördern, theilt er ſich in diejenigen Klaſſen, welche die *äuſſere* Form, und die, welche die *innere* Form zu befördern trachten, und in den Stand, welcher beyde Klaſſen in ſich *vereinigt*.

Jene ſind die Beamten des Rechtes, dieſe die Beamten der Religion *). Was beyde vereinigt, iſt

*) Möchte doch einmahl die Zeit kommen, wo sich die Kirche wieder mit dem Staate vermählte, und die Beamten der Religion auch als Diener des Staates gelten. In so lange sie *nur* als zu *einer* Anstalt außer dem Staate gehörig angesehen werden, hat der *heilloseste Gegensatz statt*. In der ersten Voraussetzung würden dann die Priester keinen schicklicheren Namen erhalten; aber auch mit ihm den vorzüglichsten Rang erhalten, den der Beruf mit sich bringt. Der

ist der Regent im eigentlichen Sinne. Allein wird dieses Vereinigungsprincip allgemein und in jedem Individuum ideel angeschaut; so ist es die *Vernunft*, welche der Regent praktisch darstellt. In wie fern sie nun in jedem thätig seyn, und dazu geweckt, angeregt und geübt werden soll, ist auch auf dieser Seite der Stände ein besonderer Stand nöthig, nämlich der *Lehrer-Stand* für Höhere oder wie das Herkommen ihn zu benennen pflegt, der Stand der *Gelehrten* oder *Professoren*. Was allen diesen Ständen, einem jeden nach seinem Verhältnisse, inwohnen sollte, ist die *Kunst*. Sie wird daher auch durch einen besonderen Stand repräsentirt nämlich den der *Künstler* im eigentlichen Sinne.

§. 84.

Die *Kunst* ist durchaus das Vermögen, das Mannigfaltige in Harmonie und Leben darzustellen. Die Kunst fordert durchaus zwar die Phantasie zu ihrer unerläſslichen Bedingung, zur Produktion des Kunstwerkes, und in so weit hat keine Verschiedenheit bey ihr Statt. Allein in Hinsicht des Stoffes, den sie behandelt, bedarf sie entweder vorzugsweise des inneren Sinnes, oder des äusseren, oder sie bedarf beyder. In dieser Hinsicht wird sie alsdenn verschieden. Bedarf sie des äusseren Sinnes vorzugsweise; so behandelt sie ein

Name *Volkslehrer* ist bey ihnen so wenig paſsend, als wenn man den Landrichter Rechtslehrer nennen wollte.

ein lebloses Materiale für das Aug und Ohr des Leibes. Bedarf sie aber vorzugsweise des inneren Sinnes, so behandelt sie lebendige Wesen für das Aug und Ohr der Vernunft. Im dritten Falle aber behandelt sie Todtes und Lebendiges zugleich für Sinne und Vernunft. Die Kunst in diesem Falle ist — *Dichtkunst*. Die Kunst für den äussern Sinn vorzugsweise ist *Zeichnungs – Mahlerey – Bildhauer und Tonkunst*.

Die Kunst für den innern Sinn vorzugsweise ist *Staatskunst*, *Regierungskunst*, *Kriegskunst und Heilkunst* *). Obige Kunstarten sind schon zu bekannt, als dass man *hier* noch über sie mehr sprechen sollte; allein um so weniger scheinen die von der zweyten Gattnng als *Kunst* gekannt zu seyn, sondern mehr — als *Wissenschaften*. Sie sind aber nach der gegebenen Ansicht offenbar mehr — *Künste* als *Wissenschaften*, denn es kömmt bey ihnen haupt-

*) Es scheinen mir bisher diese Art Künste mehr dem Namen als der Sache nach bekannt zu seyn. Die Kunst ist immer die vollendete Darstellung einer Idee, daher muss auch der Künstler durchaus das geachteteste Wesen seyn. Allein der Werth der Künstler hat seine verhältnissmässigen Stufen nach der Ansicht der Freyheit, welche bey der Kunst statt hat. Jeder Künstler ist zwar geboren, jedoch bedarf er der aufsteigenden Uebung, um es in der That zu werden. Je weniger diese Uebung nothwendig ist, desto weniger Werth; jemehr Anstrengung und Ausdehnung der Uebung die Kunst in der That fordert, desto grösser des Künstlers Werth.

hauptsächlich auf die wahre *Anschauung* des Gegenstandes an, den sie zu behandeln vornehmen, wobey das Mannigfaltige stäts mit voller Hingebung in der innigsten Harmonie mit sich und seiner Idee dargestellt wird. Daher müssen Regenten, Helden, Staatsmänner und Aerzte *) eben so gut geboren werden, als Dichter und Mahler.

§. 85.

Wer einen Staat als Einen in den mannigfaltigen Umgebungen, und als Eines bey der unendlichen Mannigfaltigkeit seiner Elemente zu behandeln durch Wissenschaften, sie mögen den Namen haben, wie sie wollen, zu erlernen gedenkt, wird kaum seinen Zweck erreichen. Darum hatte auch Friedrich der Grosse recht, wenn er sich über einen Staat lustig machte, welcher von Gelehrten und Philosophen regirt wurde. Ingleichen müsten die Ingenieur-Offiziere stäts die ersten Heerskommandanten und die geschicktesten Schlachtengewinner seyn, wenn die Kriegskunst lediglich durch Lernen und Studium errungen werden könnte. Nein, der Regent muss seinen Staat, wie der gute Vater oder die geistvolle herzliche Mutter das Kind mit seinen hundert und hundert Eigenheiten, lebhaft vorm Auge haben, und von Liebe durchglüht denselben mit weit besserem Erfolge leiten, als er es durch kaltes Nachdenken zu leisten

*) Im erhabnen Sinne.

ſten vermag. Eben ſo muſs dem Helden im Kampfe der ganze Organismus ſeines Heeres mit ſeiner äuſſeren Zuſammenfügung ſowohl als ſeinen mannigfaltigen inneren Elementen ſo lebhaft vorm Auge ſchweben, und vom Triebe ſeinem Staate Schutz und Triumph zu gewähren geleitet muſs der Held *den Sieg zum voraus ſchon ſehen*, den er durch die mannigfaltige Bewegung ſeines Heeres als einer belebten Maſchine zu erkämpfen vorhat.

§. 86.

Am wenigſten möchte aber unſere Behauptung vom *Arzte* gelten, weil die Erfahrung dagegen zu ſprechen ſcheint; und doch iſt ſie nur zu gegründet. Solange die Heilkunſt noch ihr Weſen in die Aufzählung der körperlichen Uebel und ihre Erſcheinungsformen, ſowie dagegen in die Aufzählung und Anwendung der für wirkſam befundenen Mittel ſetzt, hat ſie dieſen ſchönen Namen *Heilkunſt* freylich noch nicht verdient; aber ſo bald ſie einmahl auf der Stufe ſeyn wird, welche ihr in den Jahrbüchern für Medizin von der Ferne angedeutet iſt, daſs ſie nämlich das — *eine* Leben in jedem menſchlichen Organismus *auf ſeine Weiſe* modifizirt ſieht, und wo es geſtört erſcheint, wieder durch die Total-Einwirkung *) auf dieſes In-

*) Dieſs mag auch der hauptſächlichste Mangel vieler Mediziner seyn, daſs sie Krankheiten von Innen bloſs als Anomalien des Organismus nehmen, und diese

Individuum herzustellen trachtet, dann gilt offenbar von ihr auch, was von der *Kunst* im Allgemeinen gesagt wird, nämlich der Künstler sieht das Mannigfaltige in Einem, oder in der Harmonie vor sich, und von Liebe zu demselben hingezogen strebt er die Hindernisse dieser Harmonie zu beseitigen, um es rein darzustellen. Der richtige Takt und der hingebende Eifer sind daher auch die Vorzüge, welche den *edlen Arzt* von *Rezepten - Schreibern* auszeichnen.

Von der Erziehung der Höheren nach einzelnen Ständen.

§. 87.

Nach dieser Deduktion der Stände auf der formalen Seite der Menschheit ist nun auch für die Erziehung dieser das Ziel näher bestimmt. Es hat hier ganz das entgegengesetzte Verhältniss Statt. So wie auf jener Seite das körperliche Vermögen, das

wieder aufzuheben trachten, nicht ahnend, dass *die* Anomalie im ganzen Seyn des Individuums aufgesucht und auf dieses gehörig eingewirkt werden müsse, und oft durch *nicht wahrnehmbare oder unter die Sinne fallende* Heilmittel weit schneller hergestellt werde, als durch *Pulver* und *Essenzen.* Der eine von den berühmten Redakteurs der Jahrbücher Director Marcus, den ich als wahren Künstler hochachten muss, beweisst in seiner Praxis durchaus den Vorzug, die Krankheit immer sogleich im ganzen Leben des Individuums zu erkennen.

das Seyn für ſich und andere zu begründen, durch Vernunft, Tugend, Kunſt vermittelt, als hauptſächlich gefordert wurde; ſo wird hier das Seelenvermögen, die Form des Seyns an ſich und andere — virtus — zu befördern durch Vernunft und Kunſt vermittelt, und von *hinlänglicher* körperlichen Stärke unterſtützt als hauptſächlich gefordert. Das erſte Augenmerk der Erziehung der Höheren muſs, wie ſchon geſagt wurde, virtus oder die Erzielung des Vermögens, ſich in der Form der Menſchheit zu erhalten, durch die Vernunft in dem Grade ſeyn, daſs der Erzogene ſie auch an andern zu befördern vermag.

Hieraus ergiebt ſich das Verkehrte der Erziehungsthätigkeit bey dieſer Menſchenklaſſe, die Ausbildung des *Erkenntniſsvermögens*, ſey es extenſive oder intenſive genommen, als — *die Hauptſache* zum Ziele der Erziehung zu beſtimmen.

Das Menſchliche oder Göttliche in dem Menſchen — ſoll ſo in dem Höheren leben, daſs es ſich auch den Niederen mittheilt. Dieſs iſt die unläugbare Forderung. Dieſes Göttliche iſt *das Seyn in der Form der Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit durch die Vernunft vermittelt.* Es muſs daher dieſs als Ziel zur Richtung der Erziehungsthätigkeit vorangeſtellt werden. Der Erzieher muſs, wie oben der der Niederen, dahinſtreben, das vollkommenſte Vermögen, *für ſich die Exiſtenz zu begründen, und für andere begründen zu helfen*, zu erzielen, und dabey das Vernunftvermögen in ſo weit auszubilden, als jener Beruf es fordert; *hier*

auch

auch die vollkommenste Ausbildung des eben bezeichneten Vermögens in Hinsicht *der Form des Seyns* zu seinem Hauptziele zu machen, und das Vernunftvermögen als das Vermittelnde in so weit mit auszubilden trachten, als — *dieser* Beruf es fordert.

§. 88.

Wenn nun auch aus eben diesem Grunde nothwendig folgt, daſs die Ausbildung des Vernunftvermögens hier vorzugsweise betrieben werden muſs, und jede Trennung der Vermögen eigentlich nichtig ist, so ist doch, nachdem einmahl die Trennung zum Behufe der wahren Ansichten gemacht wird, diese Richtung des Erziehungszieles von der gröſsten Wichtigkeit, weil sonst nie das Urtheil, daſs man bey der Erziehung der höheren Stände nur *gelehrte Bildung* für die — *höheren Berufsverhältnisse* forderte, und nicht die eigentliche *Weisheit* *), aufhören wird. Unsere Bildungs-Institute für die höheren Stände müssen vor allem *Bildungsinstitute der höheren Tugenden* seyn. Dieser Gesichtspunkt muſs ihnen einen ganz anderen Ton geben, so wie er auch ganz andere Früchte derselben veranlassen wird. Der Vorwurf, daſs die Studierenden in der Ausgelassenheit, Sittenlosigkeit und Irreligiosität sich auszeichnen, darf und kann

*) Hrn. O. Sch. R. Niethamer gebührt das Verdienst, dieses Urtheil zuerst und mit lebendiger Kraft zur Beherzigung dargestellt zu haben.

kann nie gehört werden, wenn ihre Erziehung die wahre Richtung gleich vom Anbeginn nimmt. Eben ſo muſs ſich auch die traurige Erfahrung verlieren, daſs die Gelehrten und Beamten, je verſtändiger — um ſo ſchlimmer gefunden werden. So wie dem Volke die berüchtigte Aufklärung wahres Gift für ſein Seyn iſt, eben ſo iſt auch die verkehrte Richtung der gelehrten Erziehung, wo die Vernunſt - eigentlich Verſtandes - Bildung voranſteht, das Verderblichſte für den Adel der Menſchheit. Ihr erzieht Philologen, Prediger, Rechtsgelehrte und Rechtsbeamten, Aerzte und Theologen, aber keine Muſter und Schutzgeiſter der Menſchheit und der Staaten, keine Genien, Dämonen und Götter-Söhne; ſondern — *Gelehrte* und *Staatsdiener*, die aber unter dieſem Namen nur ihrem — *Eigennutze dienen.* Daher mag es kommen, daſs auch die Alten den Adel (in Diplomen) ſelten den Staatsdienern verliehen, weil ſie zu ſehr bemerkten, daſs ſie *Diener* ſind, und eher noch den *Gelehrten* dieſe Auszeichnung geſtatteten, weil ſie das Sklaviſche des *Dienſtes* von ihnen entfernt dachten. Aber daſs der jetzige Zeitgeiſt ſchon eine höhere Forderung von dieſer Klaſſe Menſchen macht, hiervon liegt der Beweis in dem, daſs in mehreren Staaten der *Dienſt-Adel* üblich iſt, und Napoleon der Auſſerordentliche ihn ſchon *mit gewiſſen Dienſtverhältniſſen verknüpft hat.*

§. 89.

§. 89.

Von den vier Hauptpunkten aller Erziehung, *Stärke*, *Tugend*, *Vernunft* und *Kunst* ist also hier Tugend der erste. Diese *Tugend* setzt denn in Bezug auf den Zweck, wie die *Stärke* bey dem Volke eine Thaetigkeit *für sich und andere* voraus, und in so fern fordert sie auch die physische Stärke zu ihrer Bedingung. Allein diese Thätigkeit hat es nicht sowohl mit der Behandlung des Materialen in der Welt zu thun, als mit dem Idealen, folglich modifizirt sich auch hiernach die *Diätetik* und *Gymnastik*, welche zur Erzielung der zu dieser Berufsthätigkeit nöthigen Stärke erforderlich sind.

Dagegen soll die *Tugend* das Hauptsächlichste seyn, folglich zur Erzielung ihrer eine um so sorgfältigere Diätetik und stärkere *Gymnastik* eintreten. Jedoch die *Vernunft* muss hier, wie oben bey der Erzielung der Stärke für Niedere, im gleichen Grade als das Vermittelnde entwickelt werden, folglich wird hinsichtlich dieses Zweckes noch eine vorzügliche Gymnastik für ihre verhältnissmässige Erzielung nothwendig.

Die Anstalten, welche beydes vereint zu erzielen getroffen werden, heissen daher mit Recht *Gymnasien*.

Die *Kunst* im Allgemeinen, oder das Vermögen durchaus in der Form der Schönheit sein Wirken darzustellen, soll jedem der höheren Stände in Bezug auf sein Verhältniss vorzugsweise inwohnen; denn sie giebt erst der höheren Bildung die Vollen-

lendung, und den höheren Ständen den Adel der *Humanität* als Abglanz der *Divinität*, *weswegen auch ihre höchste Blüthe sich nur in der Religion zeigt.*

Die *Gymnasien* müssen daher auch die Bildung für die *Kunst* oder für den Sinn des Schönen und Erhabenen mit in das System der Erziehung aufnehmen. Aber in Hinsicht auf die verschiedenen oben bezeichneten Stände wird denn auch die Gymnastik ihre besondere Modifikationen erhalten müssen, und daher die Forderung ganz konsequent seyn, daſs das allgemeine Gymnasium auf einem gewissen Punkte des neutralen Bildungsganges gesteigert, dann *in eigne Rechts - und Tugend - Beamten*, *für Professoren*, *für Staatsmänner und Helden*, *und eigne für Heilkünstler*, *so wie eigne für die Bildung der Künstler im engeren Sinne* sich, gleich dem Baume in seine Verzweigungen theilen müsse, wovon wir noch unten in der Unterrichtslehre ausführlicher sprechen wollen, weil die *Gymnasien und Universitäten mehr Lehr - als Erziehungsinstitute sind.*

Von der Erziehung des Regenten.

§. 90.

Der Regent stellt das Leben der Divinität vorzugsweise dar. Denn er bildet das Vereinigungs - Princip des Staates: nach dieser Ansicht modifiziren sich also die vier Ziele der allgemeinen Menschenerziehung.

§. 91.

Eben das Princip der Vereinigung fordert, daſs die *Vernunftbildung* bey dieſer Erziehung als das vorzüglichſte der Ziele vorgeſteckt werden müſſe. Aber wohlgemerkt, *nicht die Bildung des Vernunftvermögens zur Erlangung der Gelehrſamkeit*, ſondern die *Vernunftbildung an und für ſich*, d. h. in Bezug auf — *ihre formale Thätigkeit*, ſo daſs zwey Zwecke, welche der Stand der Regenten fordert, nämlich der *ſchnelle Ueberblick*, und die *Konſequenz* vorzugsweiſe erreicht werden.

Der Regent ſoll nicht ein *Gelehrter* ſeyn; denn ſein Beruf iſt nicht theoretiſch oder praktiſch, als Beamter *zu lehren*, ſondern das, was in beyder Hinſicht geleiſtet wird, *zu überſchauen*, *aufzufaſſen*, *zu durchdringen*, *zu vereinigen*, und *aus allem, was wahr und recht etc. iſt, feſtzuſetzen*.

Die Gymnaſtik, welche daher mit den heranwachſenden Regenten anzuſtellen iſt, muſs eine ganz andere, als die des Adels im Allgemeinen ſeyn. Der Prinzen Erzieher, welcher mit dem Eleven nur das Materiale der Wiſſenſchaften durchwandert, mit dem Beſtreben, dieſelben ihm beyzubringen, verſehlt ganz das Ziel der Erziehung. Genug, wenn der Regent die Wiſſenſchaften der Idee nach kennt; um ſo ſtärker muſs aber dagegen ſein Geiſt ſeyn, das, was ihm vorgetragen wird, zu faſſen, unter die Idee des Ganzen zu ſtellen, und mit Beſtimmtheit zu entſcheiden, während dem ſeine Gelehrten und Beamten das Detail

tail durcharbeiten, um ihm ſtäts neuen Stoff für ſeine Thätigkeit zu liefern.

§. 92.

Nach demſelben Princip müſſen auch die andern Formen des menſchlichen Seyns bey den Regenten modifizirt werden.

Der Regent ſtellt zu Folge des Einheits-Princips, *das Ewige* vom Göttlichen vor. Die *Gerechtigkeit* des Regenten muſs alſo im *unabänderlichen Vollzuge der ewigen Geſetze beſtehen.*

Die *Gerechtigkeit* des Regenten iſt daher nicht das beſchränkte Geſetz, jedem das Seine zu laſſen; ſondern der hohe göttliche Sinn, das, *was im Allgemeinen einzig recht iſt, ſoll gelten, und unabänderlich in Vollzug kommen.*

Daher kümmert ſich der Regent an und für ſich nicht um die einzelnen Entſcheidungen deſſen, was recht iſt, ſondern er ſorgt nur, daſs alle nach den ewigen Geſetzen, unaufhaltſam vor ſich gehen und vollzogen werden.

Unpartheilichkeit muſs die Tugend des Rechts-Beamten, *ſchnelle Beförderung der Rechtsſprüche* die des — *Miniſters der Gerechtigkeit*, *hoher feſter Sinn für das einzige Recht* die des — *Regenten* ſeyn.

§. 93.

Im Gleichen kann auch nicht die *Liebe* des Regenten ſich im *einzelnen Wohlthun* beſchränken; ſie muſs ſtäts nur das Wohl des *Ganzen umfaſſen.* Ja der Regent darf ſich bey ſeiner Liebe für das

Wohl

Wohl des Ganzen durch keine *einzelne* Rückſichten ſtören laſſen, ſo wenig die Gottheit dem Gewitter eine andere Richtung giebt, damit ſein Blitz nicht die Hütte eines armen Taglöhners verzehre.

Das Ziel der Regenten - Erziehung, in Bezug auf die Form der Liebe iſt folglich dem der gemeinen Erziehung faſt entgegengeſetzt. Der Prinzen - Erzieher, welcher das Herz des Eleven nur auf das einzelne Wohlthun hinleiten, nur eine gewiſſe Gemüthigkeit erzeugen will, vereitelt den ganzen Zweck der Erziehung. Es ſoll zwar der Regent Leiden auch im Einzelnen entfernen, Thränen auch vom Auge des Individuums trocknen, Freuden auch in engen Kreiſen verbreiten, allein nur in dem Charakter des *Privatmenſchen*, der auch am Regenten bey der Erziehung nicht auſſer Acht gelaſſen werden ſoll. Denn eben darum, weil dieſer Charakter den Regenten, *welchen der Thron ſo weit vom Menſchen entfernt*, wieder mit ihm zu gewiſſen Momenten vereinigt, muſs die Erziehung auch die momentane Vereinigung mit in ihren Plan ziehen: allein ihr *Hauptaugenmerk* muſs die Beförderung *der Liebe zum Ganzen* ſeyn. Beyſpiele der Art, daſs Regenten bey Auflagen und Laſten den Armen Geſchenke aus eigner Hand machten, um das Geforderte leiſten zu können, aber unerbittlich in Hinſicht des Nachlaſſes waren, charakteriſiren den *Menſchen* und *Regenten*.

§. 94.

§. 94.

Die Hauptkunst des Regenten ist die Regierungskunst. Schwer ist das Geschäft des Erziehers, den Prinzen dafür zu bilden, wenn ihn nicht die Natur und Vorsehung zugleich selbst zum Regenten machten. Prinzen können darum *in dieser Hinsicht* nur von den Regenten selbst, oder von Ministern gebildet werden, *welchen die Natur die Regenten Gabe verlieh, und das Geschick die Gelegenheit gewährte, sie in Verbindung mit den Regenten zu üben.*

Eine andere dem Regenten wenigstens sehr wünschenswerthe Kunst, ist die *Kriegskunst:* worinn diese bestehe, wurde ebenfalls schon angedeutet. Ausser *seiner Lebenskunst* ist es aber auch Pflicht des Regenten, die *Kunst* im eigentlichen Sinne, oder die Darstellung der Schönheit zu befördern; denn darinn vollendet sich das Göttliche, dessen Repräsentant er vorzugsweise ist. Von dieser Ansicht den Regenten-Beruf genommen, liegt ihm ob, das Schöne durch alle Künste produciren zu lassen, und das Ziel der Regenten-Erziehung in dieser Beziehung wird — *Sinn und Interesse für Kunst* seyn müssen. Die Bestimmung des Regenten, *Held zu seyn*, giebt auch dem Erziehungsziele, *Stärke* — seine besondere Richtung. Der Erzieher muss daher das militärische Leben, eben so, wie das des Staatsmannes im Kabinette zugleich vor'm Auge haben, wenn er dem Prinzen die — *Stärke* gewähren will, welche sein *zweyfacher Beruf fordert.*

Da

Da wir durchaus das Princip der wahren Menſchenerziehung in aller ſeiner Verzweigung *nur als bewährt und als leitend* darſtellen wollen, ohne noch in *jedem Falle* ſeine vollkommene Anwendung *ausführlich* zu zeigen, ſo hoffen wir von demſelben in Bezug auf das *Ziel der Erziehung* das Nöthige geſagt zu haben, und gehen daher zum zweyten Hauptſtücke über, in welchem wir das zweyte Problem zu löſen trachten.

Zweytes Hauptstück der Erziehungswiſſenſchaft.

Ueber die Art der Erziehungsthätigkeit, um ihr Ziel zu erreichen.

Oberster Grundsatz für die Art der Erziehungsthätigkeit.

§. 95.

Wer oben ſchon die Bemerkung gemacht hat, daſs alle die Sönderungen und Abtheilungen eines Gegenſtandes in *Weſenheit* und *Form* im Grunde nichtig ſeyen, indem die *Weſenheit* immer die *Form* mit in ſich begreift, und die Form nur Etwas an einem Beſtimmten iſt, daher auch das Seyn des Menſchen die Form des Menſchen mit in ſich faſst; dem muſs hier ſogleich der Gedanke für ſich kommen, daſs, wenn man das Ziel der Erziehungsthätigkeit vollkommen erkannt hat, man auch die Art der Thätigkeit erkennen müſſe.

Wenn

Wenn das Ziel aller Erziehung ist, — den Menschen dahin zu bringen, dass er sein Seyn selbst begründe, so müssen wir nothwendig in ihm auch die Anlage hierzu voraussetzen. Unter dieser Anlage verstehen wir sowohl *das Vermögen*, *als die Lust oder den Trieb*, *auf diese Weise zu seyn.* Der Erzieher müste also jenes Vermögen üben, und diese Lust immer mehr erregen, um beyde in gleichem Verhältnisse auf den erforderlichen Grad von Vollkommenheit zu steigern. Die obige Frage bezieht sich also bestimmter auf diese zwey Hauptpunkte, und spricht sich nur auf die Art aus:

Wie muss der Erzieher an dem Menschen das Vermögen, durch sich zu seyn, üben, und wie die Lust oder den Trieb anregen?

§. 96.

Die Hauptsache von diesen beyden Bedingungen des menschlichen Seyns ist die *Lust* menschlich zu seyn: denn die Lust oder der Trieb zu seyn an und für sich wirkt natürlich, weil es der Trieb des Lebens selbst ist.

Diese Lust setzt aber immer die Anschauung des *menschlichen Seyns* als ihre Grundursache voraus, und erfolgt dann nothwendig; folglich muss der Erzieher darauf ausgehen, in dem Zöglinge vor Allem *diese* wahre Anschauung zu erzeugen, während er Sorge trägt, dass sich die wachsende Kraft, durch sich zu seyn, an und für sich vermehre. Die neue Frage entsteht nun: wie ist diese Anschauung zu erzeugen?

Die

Die Antwort hierauf darf wieder nicht auswärts gesucht werden, sondern ergiebt sich ganz aus dem schon bekannten Hauptgrundsatze.

§. 97.

Auch diese Anschauung sich zu verschaffen, liegt Vermögen und Trieb in dem Menschen, allein, eben *weil er im Werden begriffen ist*, beschränkt. Die Aeusserung dieser Anlage und dieses Triebes ist der Trieb des Lebens. — Der Mensch strebt unaufhörlich, für sich zu leben, d. i. alles zu erringen, was ihm hierzu gut dünkt, und Alles zu beseitigen, was ihm hinderlich oder übel vorkömmt.

Es bedürfte also nach dieser kurzen Erläuterung des Gegenstandes nichts weiter, um den ersten Grundsatz der Erziehung über das *Wie* auszusprechen, in wie weit er das Seyn durch sich betrifft, als aus der bisherigen Erläuterung einen Satz zu bilden. — Er ist:

Der Mensch muss ausser der Sorge für die Vermehrung seiner Kraft stäts in sein Leben gestellt werden, um es anzuschauen, und selbst einzusehen, ob er in der That nach seinem Ziele — dem wahren Leben — strebe.

§. 98.

Doch das *menschliche* Leben oder das Leben durch sich in der wahren Form des Menschen soll erzielt werden; in so weit ist also mit dem obigen Grundsatze unsre Forderung noch nicht erfüllt.

In

Indeſſen werden wir ohne Zweifel auf gleiche Weiſe, wie oben im erſten Hauptſtücke zum Ziele kommen.

So wie im Menſchen die Anlagen und die Luſt liegt, durch ſich zu ſeyn, ſo müſſen Anlage und Luſt, in der menſchlichen Form zu ſeyn, auch *in ihm liegen*. Es kann alſo in dieſer Hinſicht auch nichts anders gefordert werden, als die Anſchauung der Form nebſt der ſich vermehrenden Anlage, und — die Luſt muſs nothwendig erfolgen.

§. 99.

Dieſe beyden Eigenſchaften des Menſchen — die Anſchauung der Form des Seyns, und der Trieb oder die Luſt, darin zu ſeyn, äuſſern ſich durch das ſogenannte moraliſche Gefühl, welches dieſelbe Nothwendigkeit mit ſich führt, als der Trieb des phyſiſchen Lebens ſelbſt.

So wie es dem Menſchen als nothwendig angeboren iſt, nach allem dem zu ringen, was ihm gut zum Leben dünket, und das Entgegengeſetzte zu entfernen; eben ſo iſt es ihm eigen, bey angenehmen Gefühlen behagt zu ſeyn, und gegen widrige ſich zu ſträuben.

Dieſe Eigenſchaft iſt von der Art, daſs ihr — Trieb, möchte ich ſagen, immer jenen des Lebens überwindet, wenn das Leben im Grunde nicht gefährdet wird. Ein Kind, (Kinder zeigen den natürlichen Menſchen am richtigſten) das heiſshungrig nach Speiſen haſcht, ſie erhält, und gierig daran nagt, kann durch *einen rührenden* Ton da-

zu

zu gebracht werden, dieselben mit einem andern Menschen zu theilen. Ja der Mensch ist oft sogar *unfähig*, gewisse moralische Gefühle zu überwinden, und der noch Unverdorbene ist *unfähig*, *gegen* das Gefühl zu handeln. Denn das Gefühl, was seine Kausalität in den Nerven hat, ist nichts anders, als die Ansprechung eines Tons in einem Instrumente. Unser ganzes Nervensystem zusammengenommen, bildet nämlich ein harmonisches Saitenspiel, und steht mit den Einwirkungen von Aussen eben so im entsprechenden Gegenwirken, wie das Instrument, der Flügel z. B. der leidend im Zimmer steht, und jeden Ton wiedergiebt, der ihm mit einem andern Instrumente vorgespielt wird. Spielt ihm aber stäts Misstöne vor, und seyd versichert, wenn er Leben hätte, er würde des unangenehmen Gefühles wegen, das in ihm entstünde, heulen, wie der Hund bey manchem Tone eines seiner Nervenstimmung zuwidergehenden Instruments zu thun pflegt, und — euch um Schonung flehen.

§. 100.

Diese *nothwendige physische* Wirkung des Gefühlvermögens ist für die Erziehungstheorie ein wahrer Fund, der noch weit mehr benüzt werden muss, hier aber nicht ganz verfolgt werden kann.

§. 101.

So wie nun der phyſiſche Trieb, durch ſich zu ſeyn, ſeine Nothwendigkeit *durch die Anſchauung* erhalten muſs, damit ein *menſchliches* Leben Statt habe; eben ſo muſs auch die Nothwendigkeit des moraliſchen Gefühls *aus der lebendigen Anſchauung* der Form des menſchlichen oder göttlichen Seyns hervorgehen, und der — *Menſch* iſt dann vollendet.

Aus dieſem folget alſo noch der zweyte Hauptgrundſatz über das *Wie* der Erziehungsthätigkeit, nämlich: *Es muſs dem Menſchen nebſt der Kultivirung ſeiner moraliſchen Anlagen auch die Form des menſchlichen Seyns zur Anſchauung gebracht werden.*

§. 102.

Auf dieſe Weiſe hätten wir zwey Grundsätze für die Erziehung des Menſchen, wenn es auf das *Wie* ankömmt, nämlich: den Einen für die *phyſiche*, — den Andern für die *moraliſche* Erziehung. Allein es darf keines Wegs eine Scheidung des phyſischen vom moraliſchen Menſchen eintretten; ja, eben aus dieſer Abtheilung oder Scheidung des menſchlichen Lebens geht (und gieng) das gröſste Unheil in der Erziehung der Menſchen hervor. Daher müſſen auch beyde Grundſätze ſich ganz zu einem verſchmelzen. Wir wollen demnach dieſe Verſchmelzung verſuchen.

§. 103.

Der Menſch ſoll ſein Leben anſchauen, um ſich dafür zu beſtimmen, dann lebt er als *Menſch* in phyſiſcher Hinſicht; aber er ſoll auch den Grund ſeines moraliſchen Gefühls anſchauen, um ſich demſelben hinzugeben, und dann lebt er als — *Menſch* in moraliſcher Hinſicht. Er ſoll aber als — *Menſch im Ganzen* leben; folglich muſs er ſtäts, und in jedem Momente, wo er als *Menſch — phyſich* lebt, auch — *moraliſch* leben, oder in jedem Momente, *wo er ſein phyſisches Leben anſchaut, auch zugleich das moraliſche anſchauen.* Er muſs ſie aber ſo zuſammen anſchauen, daſs ſie beyde — *Eines für ſeine Selbſtbeſtimmung werden;* d. h. das phyſische Leben muſs zugleich ein moraliſches ſeyn; ſo wie kein moraliſches ohne phyſisches ſeyn kann, weil es ſonſt eine leere Form wäre.

Dem zu Folge müſſen ſich bey dem Leben des Menſchen ſtäts zwey Anſchauungen vereinigen, die Aeuſſere und die Innere; und nur auf ſolche Weiſe wird er — *Menſch* im wahren oder vollen Sinne.

Hieraus ergiebt ſich aber für die Art und Weiſe der Erziehungsthätigkeit der *eine* oberſte Grundſatz: *Nur durch die Beförderung des äuſſern und innern Anſchauungsvermögens und deſſen Erregung in jedem Momente des Lebens wird das Ziel der Erziehung des — Menſchen erreicht.*

§. 104.

Der Grundſatz iſt zu wichtig, als daſs wir, ohngeachtet man hier in die vereinigten Folgerungen für die Erziehungstheorie ſich weder einlaſſen will, noch kann, ſchon weiter ſchreiten könnten.

Der Sinn jeder Rede klärt ſich am beſten durch das Entgegengeſetzte auf; darum ſoll auch hier dieſes Mittel benützt werden.

Unſer Grundſatz enthält vier Momente:

a) *Die äuſſere Anſchauung ſoll bey dem Menſchen befördert werden,*

b) *auch die innere,*

c) *beyde aber nur im Leben und für das Leben, und*

d) *in jedem Momente des Lebens vereint.*

Gerade dieſe vier Punkte ſind eben die gefährlichſten Klippen, an welchen die Erziehung des Menſchen ſcheitert, wenn ſie nicht *zuſammengenommen* zu Richtungspunkten für die Thätigkeit genommen werden.

Wir ſetzen zur beſſeren Einſicht der Sache folgende Fälle:

a) Es wird bey dem aufkeimenden Menſchen das äuſſere oder niedere Anſchauungsvermögen gar nicht befördert; *dann erhalten wir mechaniſche, auch ſtupide und eigenſinnige Menſchen.* Beyſpiele hierzu können hinlänglich aus dem Bauernſtande entnommen werden.

Oder

Oder es wird in der That befördert, aber

c) *nicht für das Leben und in dem Leben*; dann erhalten wir zwar inſtruirte, kenntniſsreiche, im höheren Stande *gelehrte*, aber für das Leben überhaupt unpraktiſche und unbehilfliche Menſchen *).

d) Oder dieſe Uebung gehet wirklich für das Leben und in dem Leben vor ſich; aber, ohne Vereinigung mit Jener der innern Anſchauung; dann erhalten wir *raffinirte*, aber keine moraliſche Menſchen. Ein Blick auf einzelne Menſchen, und vielleicht *Nationen* gewährt auch hierzu hinlängliche Beweiſe. Menſchen von dieſer Erziehung beſitzen nicht nur ſehr viele praktiſche Kenntniſſe für das phyſische Leben, ſondern auch zugleich eine groſse Gewandtheit, ſich in allen Lebensverhältniſſen zu finden, ſich zu rathen und zu helfen, wie auch immer das beſte oder behaglichſte und vergnügenvollſte Leben auszudenken, — aber ihr moraliſches Leben, welchen Werth zeigt uns dieſes?

e) Oder

*) Hiernach muſs eine Uebung des Anschauungsvermögens beurtheilt werden, die, wenn ſie auch nach dem ſtrengſten Geſetze der Kontinuität behandelt wird, das heiſst, ein wahres A, B, C, der Anſchauung durchnimmt, und daher die geübteſten Menſchen für gewiſſe Beſtimmungen des Lebens hervorbringt; doch den Vorwurf nicht abwehren kann: daſs ſie eine *leere, eitle Uebung* ſey.

e) Oder das innere Anſchauungs-Vermögen wird befördert, ohne daſs das *Aeuſſere für das Leben*, ſo wie auch jenes für dieſes mit befördert würde; dann erhalten wir entweder — *pedantiſche Gelehrte*, (im ſtrengeren Sinne wie oben auf der Linie des phyſischen Lebens) oder *brütende Aszeten* und *Myſtiker*.

Hieraus wird man nun immer deutlicher einſehen, was die Forderung bedeute, daſs beyde Uebungen des Anſchauungsvermögens nur *im innigſten Vereine*, und beyde nur *für das Leben* vorgenommen, zum wahren Ziele führen. Währenddem aus der erſten Uebung, wenn ſie zum höchſten Grade der Vollkommenheit geſteigert wird, Wohlbehagen hervorgeht, muſs aus der zweyten, bey demſelben Grade der Vervollkommnung, die im Gemüthe ſich erzeugende Gottſeligkeit das Leben des Menſchen wahrhaft himmliſch machen. Wenn dann nun beyde Punkte an jedem Individuum in der Welt nach ſeiner individuellen Beziehung zum Ganzen erzielt würden: dann würde ſich die göttliche Harmonie des Alls an der Menſchheit im vorzüglichſten *Glanze* zeigen.

Der Erziehungslehre zweyter Abschnitt.

Von der Erziehungskunst.

§. 105.

Anwendung des obersten Grundsatzes auf die Menschenklassen.

Der hier ausgesprochene Grundsatz gilt offenbar für die Erziehung eines jeden Menschen, oder für die des — Menschen. Allein so wie wir oben bey der Bestimmung des Ziels der Erziehungsthätigkeit eine Hauptabänderung hinsichtlich der niederen und höheren Menschenklassen annehmen mussten; eben so muss auch die nun im Allgemeinen bestimmte Art und Weise der Thätigkeit, um zu ihrem Ziele zu gelangen, sich modifiziren. Diese Modifikation ist aber durch die eben angenommene Haupteintheilung des allgemeinen Erziehungszweckes schon gegeben. Es soll nämlich entweder ein Mensch erzogen werden, welcher mehr dazu geeignet ist, das Seyn an sich, oder die menschliche Subsistenz zu befördern; oder einer, welcher mehr für die Beförderung der Form geeignet ist. Nun fordert jener Zweck mehr die äussere, dieser mehr die innere Anschauung; folglich ist hierdurch auch das *Wie* der Erziehungsthätigkeit näher bestimmt.

§. 106.

Die Uebung des äusseren Anschauungsvermögens ist *extensiv*, oder eine sich immer mehr ausdehn-

dehnende; die des innern aber eine *intensive*, oder eine sich immer mehr konzentrirende. Jene hat nämlich die volle Kenntniss der Bedingungen des Seyns an sich zum Zwecke; sie muss sich daher auf die unendliche Mannigfaltigkeit der darunter begriffenen Gegenstände ausdehnen: diese aber hat die volle Kenntniss des *Einen*, worin und wodurch Alles ist, zum vorzüglichen Zwecke; sie muss daher stäts darauf ausgehen, dass der Mensch immer weniger Verschiedenheit wahrnehme, welches durch das Generalisiren der Begriffe geschieht.

§. 107.

Hieraus ergiebt sich also, dass das Reich der Materie, oder der Natur von der realen Ansicht genommen, das Uebungsfeld für die Erziehung der niedern Stände ist. Die Sprache aber im Allgemeinen genommen das Hauptübungsmittel für die der höhern Stände. Dort soll der Mensch immer wahrnehmen, immer schärfer wahrnehmen, immer bestimmter unterscheiden, immer richtiger urtheilen: hier soll er immer mehr vom äussern zerstreuenden Wahrnehmen entfernt, immer mehr in die unsichtbare Welt des Geistes gedrängt werden, und immer mehr Einheit erkennen. Hierzu gewährt die *Sprache* ihm die Brücke des Uebergangs; denn sie ist noch zum Theile sinnlich, zum Theile übersinnlich, in wie ferne sie hörbare oder sichtbare Zeichen enthält, deren jedes einen Begriff andeutet.

§. 108.

Beyde Bildungsarten müssen aber *ihr Regulativ* erhalten, mit welchem sie sicher zum Ziele führen. *Das Regulativ für jene ist Arithmetik* und *Geometrie*. Das für diese *Algebra*, *höhere Mathematik* und *Logik*. Das *Reitzmittel zur Selbstanschauung* ist für jene das *Zeichnen*, für diese das *Studium fremder Sprachen*.

§. 109.

Auf diese Weise wird die Menschenbildung in Hinsicht auf das Materiale der beyden Leben bewirkt; allein auch die Bildung in Hinsicht auf das Formale, oder die Form des Menschlichen muss zugleich mit befördert werden; folglich muss auch das Uebungsmittel für die Anschauung dieser Form angegeben werden. So wie dort die Uebung des inneren Anschauungsvermögens für das höhere Leben ein Mittel forderte, das gleichsam die Brücke vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen gewährt; so muss nun ein ähnliches Mittel für die Anschauung *der Form* als Etwas Idealen, dem *mehr für die äussere Anschauung geeigneten Vermögen* der niederen Stände gewährt werden, Dieses Mittel ist *die Geschichte*.

In der Geschichte sieht zwar der Mensch nur Thatsachen; aber immer bemerkt er zugleich auch ihre Kausalität, und so wird sein Geist, der nicht stark genug ist, an und für sich einen Gedanken zu fassen, von dem, was er gleichsam äusserlich sieht, stäts ins Innere getrieben; dagegen ist das

Mit-

Mittel, das innere Anſchauungsvermögen für die Anſchauung der Form zu üben, *in dem Auffaſſen der durch die Sprache geäuſſerten — Geſinnungen der Edlen* zu ſuchen.

Was daher bey jenen die *Geſchichte* bewirkt, muſs hier das Studium der Reden von edlen Menſchen — *Klaſſiker* bewirken, wie noch ſpäter und einleuchtender dargethan wird.

Dort muſs der Menſch den Menſchen vermittels der Eindbildungskraſt in der Form *handeln* ſehen, und ſo ſich die Form davon abſtrahirt, zur Anſchauung bringen; hier muſs der Menſch mit der höheren Phantaſie den Menſchen *innerlich in der Form lebend finden*, indem ſeine Sprache nur den Reflex ſeines Lebens bildet. Eben darum kann in der Folge kein beſſeres Bildungsmittel für dieſe Klaſſe ſeyn, als *die Sprache der Dichtung*, weil ſich das innere Leben des Menſchen vermittels dieſer ſtäts am lebendigſten darſtellt.

§. 110.

Doch, die innere Anſchauung der Form muſs auch für beyde fixirt werden, um nicht durch das mannigfaltige unbeſtimmte Anſchauen gefährdet zu werden, die eigentliche Form, die geſucht werden ſoll, aus dem Auge zu verlieren. *Das Mittel dieſes Fixirens iſt für jene Klaſſe das — Geſetz, für dieſe die Wiſſenſchaft:* Worin ſich aber beyde Klaſſen, ſo wie ihre Regulativen, vereinigen, dieſs iſt die *Religion*. Denn Gott iſt es, von welchem

dieſs

diefs — *Gefetz kömmt*, und Gott ift es, *in welchem die Wiffenfchaft ihren letzten Grund findet.*

§. 111.

Nachdem wir nun die Bildungsmittel für die niederen und höheren Stände fowohl in Hinficht auf das *menfchlich* phyfifche — als auf das *menfchlich* moralifche Leben angedeutet haben, fo müffen wir uns auch aus dem Vorhergehenden die Bemerkung zurückrufen, dafs kein Leben von beyden Ständen ein — *vollkommen* verfchiedenes feyn dürfe, folglich die Bildungsmittel für das Eine auch zugleich Bildungsmittel für das Andere, *jedoch in ihrer Beziehung*, feyn müffen. Diefer Bemerkung zu Folge hat die Kunft fich's nur zur Angelegenheit zu machen, die Modifikation der Bildungsmittel im Allgemeinen zu beftimmen.

§. 112.

Ferner darf uns eine Hauptbemerkung nicht entgehen, nämlich, dafs alle Uebung nur für das *Lebensverhältnifs* beftimmt werde.

Gerade diefe Bemerkung leitet uns noch auf eine der wichtigften Lehren der Erziehung, nämlich auf die von den

L e b e n s p e r i o d e n.

§. 113.

Die Entwicklung des Menfchen, fo wie die des Menfchengefchlechts, ift beftimmte Thatfache, und daher ihre richtige Darftellung — *Gefchichte*

Die

Die Geſchichte des Menſchengeſchlechts iſt eine demagogiſche Lektion für Regenten, die Geſchichte des Menſchen eine pädagogiſche Lektion für den Erzieher. Daher fehlt uns für die Erziehungswiſſenſchaft und Kunſt noch immer nichts mehr, als dieſe Menſchengeſchichte, welcher die Menſchenlehre, Anthropologie von dieſem Geſichtspunkte aus parallel gehen müſste. Wäre der Zweck dieſer Schrift, die *vollſtändige* Theorie der Erziehung zu liefern, ſo wäre es nothwendig, auch beyde Lehren in ihren Umriſſen wenigſtens voran zu ſchicken: nachdem aber hier die Erziehungstheorie ſelbſt nur *in ihren Umriſſen* geliefert werden ſoll, ſo genügt es uns hinſichtlich der Menſchengeſchichte nur *auf die Perioden derſelben aufmerkſam zu machen.*

§. 113.

Die Entwicklung eines jeden organiſchen Weſens geht zwar allmählig vor ſich, und darum könnte ihr Steigen dem Anſcheine nach von Grade zu Grade bezeichnet werden; allein gerade das Allmähliche läſst kein Bemerken der Grade zu. Es bleibt uns darum nichts anders übrig, als zu unterſuchen, ob es nicht gewiſſe Hauptmomente der Entwikelung gebe, welche für die Wahrnehmung zum Anhaltspunkte, und für die Aufmerkſamkeit in der Verfolgung des Ganzen zu Gränzpunkten dienen.

Solche Momente werden in der Geſchichte bekanntlich *Epochen*, und ihr Umfang *Perioden* genannt.

Es

Es soll uns daher nun hier ein Geschäft seyn, diese Epochen und Perioden in der Entwicklungsgeschichte des Menschen anzugeben.

§. 115.

Der Mensch tritt aus dem Mutterschoss auf die Erde unter seines Gleichen ganz unbehilflich, daher gänzlich dem Schutze und der Pflege anderer anvertraut. Die erste Entwicklung, welche vor sich gehen kann, ist die der freyen Körperbewegung durch sein Gefühl bestimmt. Die zweyte die Uebung seiner Sinnes-Organe durch die äusseren Eindrücke gereitzt. Allein während diese physischen Uebungen vor sich gehen, geht auch die innere und eigentliche Entwicklung der *Humanität*, oder des Vermögens, welches das Geschlecht charakterisirt, vorwärts. Wo dieses Hauptmerkmal *des Menschen* sich besonders bemerkbar äussert, muss eine Epoche angenommen werden, und hiermit der Anfang des Entstehens bis auf diesen Zeitpunkt als Periode gelten.

§. 116.

Hieraus folgt, dass wir eben so viele Perioden erhalten, als wir solche besondere Merkmale der sich äussernden Humanität in der Entwicklungsgeschichte des Menschen finden.

§. 117.

In so weit muss denn, wie bey der Geschichte durchaus, die Erfahrung zu Rathe gezogen werden,

den, um das Zeitmaaſs zu beſtimmen, innerhalb welchem in der Regel ein beſonderes Merkmal der *Humanitäts-Aeuſſerung* ſich am Menſchen zeigt.

§. 118.

Zu Folge der Erfahrung ſcheint das *Biennium* oder der Zeitraum von zwey Jahren durchaus eine Periode in der Menſchen-Entwickelung zu bilden, wie wir ſogleich und zwar zuerſt in der allgemeinen *) Menſchen-Entwicklung nachweiſen wollen.

§. 119.

Die erſte Epoche iſt zuverläſsig die, wo der Menſch das Mittel gewinnt, ſich andern mitzutheilen, und auf dieſe Weiſe ſchon in der That die Begründung ſeiner Exiſtenz zu beginnen. So lange er noch nicht ſich im Beſitze dieſes Mittels, welches die — *Sprache* iſt, befindet, iſt er im wahren Sinne *unmündig* — ore sive voce caret, er iſt *ohne Mund oder Sprache*.

Der Eintritt der Sprache bildet daher eine Epoche, und ſchlieſst die erſte Periode.

Nun weiſs es Jedermann, daſs die *Sprache* bey den Kindern in der Regel nach dem erſten Jahre mit dem Lallen beginnt, aber mit dem Schluſſe des zweyten als ſolche (artikulirt) eintritt.

Wir

*) Der Adel ist nur der Extrakt der Menschen, oder bildet nur die vorzüglichen Theile am Organismus.

Wir nennen daher die erste Periode von zwey Jahren — *die Unmündigkeit.* Die zweyte vom 2ten bis zum 4ten Jahre die *der Mündigkeit.*

Wer immer Kinder beobachtet hat, muſs bemerken, daſs die Ausbildung der Sprache bis zur vollständigen Mittheilung oder bis zur Rede zwey Jahre fordert. Daher die Periode der sich entwickelnden *Mündigkeit* bis auf das 4te Jahr festzusetzen ist. Sobald aber der Mensch im Besitze dieses Mittheilungsmittels sich befindet, verhält er sich nicht mehr so leidend, wie bisher, wo er seine Thätigkeit nicht weiter äusserte, als die Benennungen zu erfahren und zu merken, welche im Kreise seiner Bedürfnisse liegen; sondern er strebt nach der eigenen thätigen Erweiterung seiner Erkenntnisse. Daher besteht sein ganzes Wesen nur in Umherschauen — Hören — Auffassen — und Fragen, bis er durch die Fülle der stäts nur zu seiner Unzufriedenheit unbefriedigt erhaltenen Belehrungen müde, sich nach einer *solideren* Belehrung von selbst sehnt.

Es tritt sodann für ihn eine eigene Epoche, die des bestimmten *Lernens* ein. Die Menschen haben, ohne sich bestimmte Rechenschaft zu geben, das 6te Jahr für diesen Zeitpunkt festgesetzt.

Die vorhergehende Periode von zwey Jahren kann man mit Recht die der *Wiſsbegierde* nennen. Das Ausgezeichnete derselben ist sicher die *Wiſsbegierde;* sie ist aber natürlich noch nicht der innere Trieb nach Kenntnissen, sondern ein durch einen stäts neuen Reitz der Vorstellungen erregter

Trieb

Trieb des Menſchen, mehr ſeine Sprache zu üben oder in Unterredung mit Seines Gleichen zu kommen, weswegen man die Kinder auch ſo oft fragen hört, wo man ſicher iſt, daſs ſie ſelbſt keinen Sinn in die Frage legten. Die vorzüglichſten Folgen hiervon ſind aber die ſchon berührten. Das Kind erhält hierdurch die volle Geübtheit der Sprache, und *wegen der Fülle von zerſtreuten Belehrungen müde und miſsbehagt* ſehnt es ſich ſelbſt nach einer beſtimmteren Belehrung. Daher verlangen Kinder gegen das ſechſte Jahr, wenn ſie andere im Unterrichte begriffen ſehen, auch Bücher — Papier und denſelben Unterricht.

§. 120.

Eine ganz neue Periode beginnt nun. Der an und für ſich wiſsbegierige Menſch ſoll in ſeiner Wiſsbegirde auf eine Art befriedigt werden, daſs mit der Befriedigung dieſer Wiſsbegierde auch die Erfüllung *der allgemeinen Forderungen* der Erziehung Statt hat. Eben aus dieſem Grunde muſs hier die Scheidung zwiſchen Lehrlingen der niederen und höheren Stände eintreten, weil ihr zukünftiges Leben zufolge vorhergegangener Grundſätze eine vollkommene Umkehrung der Hauptrichtung im Bildungsgange fordert. Es ſind daher *Volkselementarſchulen* und *gelehrte Elementarſchulen* unumgänglich nothwendig, wie auch H. Niethamer ſchon ganz richtig andeutete, Doch wir wollen uns hier noch auf die erſte Jugendklaſſe von ſechs Jahren oder drey Biennien beſchränken.

§. 121.

Wir werden bald bemerken, daſs eine Hauptperiode eintrete, welche die genauſte Wiederholung der erſten nur auf einer höheren Stuffe iſt.

Anfangs war es dem Menſchen darum zu thun, die Sprache zu erlangen, um auf dieſe Weiſe mit ſeines Gleichen in Wechſel-Wirkung zu treten. Dann übte er ſich ſelbſt, jedoch mehr *leidend* in der Sprache, endlich ſtrebte er nach einem mannigfaltigen Wiſſen, wobey er vorzüglich nach der Kenntniſs des Grundes ringt. Die Sache richtig angeſchaut, wandert der Menſch die drey Kurſe ſeiner Ausbildung der *Anſchauung*, des *Begriffs*, und des *Urtheils* durch.

Allein im Ganzen gleicht ſein Durchwandern mehr dem Traume, als dem eigentlichen Leben des Verſtandes. Stärker in ſeinem Vermögen geworden, beginnt er nun ſeine Wanderung wieder von Vorne, nur mit deutlicherem, beſtimmterem und lebendigerem Bewuſstſeyn.

Die Sprache war auch oben das Vehikel ſeiner Wanderung, ſie muſs es alſo auch hier ſeyn. Allein ſie muſs *auf eine beſtimmtere Weiſe* — als *Mittel der Belehrung benützt werden;* daher muſs der Menſch ſie nun gleichſam ſelbſt ergreifen, d. i. einſehen lernen, daſs ſie das Mittel der Mittheilung und Belehrung ſey; aber eben darum auch ſie in ihren verſchiedenen Arten kennen lernen.

Sobald er im vollſtändigen Beſitze dieſes Mittels iſt, ſo bedarf er wie oben auch einer jedoch be-

bestimmteren Geübtheit; hat er auch diese erlangt, so tritt nothwendig auch wieder die Selbstthätigkeit, durch Wissbegierde erzeugt, ein, und mit ihr die — *Selbstbelehrung*.

Der Stoff dieser Uebungen kann wieder kein anderer seyn, als der vorhergegangenen, nämlich — das *Leben des Menschen im vollen Sinne genommen;* so wie auch der Zweck desselben kein anderer ist, als das Vermögen dieses Lebens selbst zu begründen.

Auch hier ist also wieder derselbe Kreislauf durch die *Anschauung*, den *Begriff*, und das *Urtheil*.

§. 122.

Diess sind nun die Hauptmomente für die Elementarschulen. Sie umfassen den Zeitraum von drey Biennien oder sechs Jahren, und enthalten auf diese Weise drey Hauptklassen, deren jede wieder in zwey besondere zerfällt.

Die erste hat sich damit zu beschäftigen, dass sie den Besitz der Sprache auf der höheren oben angedeuteten Stufe erringt, und zwar im Gebiete der Anschauung. Die zweyte, dass sie sich eine Geübtheit in dieser Sprache erwirbt im Gebiete des Begriffs: und die dritte, dass sie sich in den Stand setzet, die Sprache für sich und andere zu benützen im Gebiete des Urtheils. *Lesen und Schreiben wechselweise* müssen daher die Hauptübungen für die *erste*, *Verstandesübungen* für die *zweyte*, *Aufsätze verfertigen* für die *dritte Klasse* seyn.

Eben

Eben darum bedürfen wir auch drey Schulbücher, *das erste in der Form der Fabel und Geschichte*, *das zweyte in der Form des Dialogs*, *das dritte in der Demonstrationsform*.

§. 123.

Allein hierbey darf die Hauptsache nicht vergessen werden, daſs die Schule an und für sich das — *Institut der Erziehung* für diese drey Perioden seyn müsse, und daſs das eigentliche Lehren nur einen Theil ihrer Forderungen ausmache. So wie diese drey angedeuteten Perioden nichts, als eine Wiederholung der drey ersten sind in Bezug auf die Bildung des innern Menschen nur höher gesteigert und konzentrirt; so muſs auch die Schule das vorhergegangene Seyn des Menschen, nämlich das Zusammenleben unter den Angehörigen auf einer höheren Stufe wiederholen, und zwar die Grundlage des einstigen Zusammenseyns in der offenen Welt gewähren, oder den Typus zum Seyn im Staate im Menschen entstehen lassen.

Wie weit freylich die Schule noch von dieser Forderung entfernt ist, erkennt jedermann; aber daſs sie dahin gebracht werden sollte, wird auch Niemand läugnen können, wenn er sich der Idee der wahren Menschenbildung bemächtigt.

§. 124.

Eben so wie dem Kinde in der dritten Periode die Belehrungen, die es auf sein stätes Fragen erhielt, ungenügsam vorkamen, und es sich nach einer be-

beſtimmteren ſehnte; ſo kömmt dem Kinde auch hier auf der letzten Stufe die immerwährende *Schulbelehrung* zu leer vor, weil ſich der *Trieb des Wirkens* in ihm nun immer mehr regt, und das Beyſpiel der ſchon wirkſamen Menſchen, die ihm im Alter eben nicht viel vorgehen, daſſelbe auf gleiche Weiſe ſo zum Nachahmen ſtimmt, wie das Kind auf der letzten Stufe vor der Schulbildung durch den Anblick der Schulbeſuchenden zum Eintritte in die Schule gereitzt wurde.

§. 124.

Der Elementarſchüler verläſst nun die Schule, und wird in das wirkende Leben aufgenommen. Auch hier zeigt ſich eine gleiche Wiederholung der zwey erſten Hauptperioden, oder der drey Biennien von jeder, nämlich vom 12ten Jahre bis zum 18ten. Eine ganz neue Welt eröffnet ſich nun für den Menſchen. Das Groſse und Freye, in welchem er ſich nun im Vergleiche mit der verlaſſenen Schule befindet, muſs mächtig auf ihn wirken. Eine Art von Stolz entſteht unwillkührlich in ihm, wenn er auf ſein voriges Verhältniſs zurückblickt, und doch iſt er noch zu geringe, um jetzt ſchon die Geſellſchaft der Gröſseren zu ſuchen; daher findet er ſeine Luſt noch, und zwar um ſo mehr *des Stolzes wegen*, in der Geſellſchaft ſeiner verlaſſenen Mitſchüler. Der Stolz gegen den Schüler, oder wie die Trivialen ſich ausdrücken, Schulbuben, iſt die erſte charakteriſtiſche Eigenheit des ausgetrettenen Elementarſchülers. Gerade

dieser Stolz hat aber vorzüglich noch eine andere nachtheiligere Folge. Der Stolz stützet sich auf dem Gefühle der erhaltenen Emanzipation von der Schulzucht, und treibt den Menschen auch zum thätigen Beweise seiner erhaltenen Freyheit. *Muthwille* ist daher die zweyte Eigenheit der Menschen auf dieser Stufe; wie auch die alltägliche Erfahrung lehrt, daſs gerade Knaben und Mädchen vom 12ten bis zum 14ten Jahre sich muthwilliger beweisen, als im früheren und späteren Alter.

Das dritte charakteristische dieser Menschenklasse ist die *Unbehilflichkeit im praktischen* Leben. Diese drey Eigenheiten machen eine neue Anstalt der Erziehung für sie nothwendig. Sie ist für das männliche Geschlecht die *Bauern* - und *Zunft-Schule;* für das weibliche Geschlecht die *Industrie-Schule.* Der Stand des Menschen ist also wieder ein — *Lehrstand* und zwar wieder — *im Gebiete der Anschauung;* denn es wird ihm anfangs Alles vorgezeigt. Er tritt mit diesem Alter noch nicht sowohl in die Lehre, als er wird vielmehr dazu vorbereitet, indem er Alles, was zu dem Erlernenden gehört, so wie seine Behandlung erst kennen lernen muſs.

Nach dem vierzehnten Jahre hat der Mensch gröſstentheils die Kraft und Vorübung erhalten, um in die eigentliche Lehre zu tretten. Er sieht sich auch nun von den eigentlichen Schulmenschen entfernter, und fühlt in sich auch eine unbekannte Veränderung, die mehr Hang des Unreifen zu dem Reiferen zur Folge hat. Es ist dieſs die *beginnende*

Ge-

Geſchlechts - Reifheit. Sie bildet in der That eine ganz beſondere Epoche in der menſchlichen Entwicklungs - Geſchichte. — Alles Verhältniſs ändert ſich nun. Der Knabe wird nun ſchon ein Mitglied einer im Leben zweckmäſsig beſchäftigten Klaſſe, und die Lehrlingin wird *Gehilfin* der Mutter. Der *Knabe* beginnt — *Jüngling* zu werden, das *Mädchen* wird — *Jungfrau.* Die wechſelſeitige Konverſation, welche nun zwiſchen dem Lehrlinge und Meiſter, zwiſchen der Tochter und Mutter Statt hat, dient zur Verdeutlichung des vorher in der Anſchauung Kennengelernten (Analyſe des Begriffes). Doch dieſes Verhältniſs führt für den Jüngling noch immer keine gänzliche Unabhängigkeit mit ſich. Er findet auch unter den Geſellen noch nicht die erwünſchte Aufnahme; auch bedarf er noch zu ſehr in Allem der leitenden Hand des Meiſters, und endlich geſtattet ihm auch der Mangel des Lohns noch nicht den vollen Antheil an den Ergötzungen der Geſellen. Sein Streben geht daher nothwendig dahin, die Arbeiten, wie jene, ohne fernere Anweiſung verfertigen zu können, und ſo ſich eine gröſsere Selbſtſtändigkeit zu gewähren.

Mit der vollen Reifheit im ſechszehnten Jahre erhebt ihn auch ein kräftigeres Gefühl der Mannheit, und erzeugt in ihm den Drang, gleich jedem Geſellen angeſehen zu werden; er ſucht daher ſeine *Freyſprechung.* Nun exiſtirt er für ſich — ſich ſelbſt hinſichtlich ſeiner Subſiſtenz überlaſſen. Die Periode der erſten Selbſtſtändigkeit verbindet

mit

mit ſich auch die der praktiſchen Beurtheilung. Er muſs nun ſeine Aufgaben ſchon für ſich verfertigen, ſo wie auch ſeine Bedürfniſſe für ſich befriedigen. Dieſe neue Sphäre der Wirkſamkeit fordert aber ihre Uebung, um im wahren Sinne für ſich zu beſtehen. Der *Junggeſelle muſs Altgeſelle* werden, das iſt: er muſs weniger mehr der noch fortdauernden Anweiſung des Meiſters und der Geſellen ſelbſt bedürfen, ſondern ſchon im Stande ſeyn, ſein erlerntes Gewerb für ſich zu treiben. Sein Zuſtand oder ſein Verhältniſs führt daher immer noch eine gewiſſe Abhängigkeit mit ſich. Er ſehnt und ſtrebt nach der gänzlichen Entfernung derſelben. Wohl merkend, daſs er in dem bisherigen Kreiſe, wo ſein ganzes Werden zu bekannt iſt, nicht dahin gelange, auch für ſelbſtſtändig angeſehen zu werden, ſucht er in fremde Verhältniſſe zu tretten, und wandert daher in die *Fremde.* Da die *eigentliche* Lehrzeit in der Regel zwey Jahre dauerte, ſo kann man bis zu dieſem Zeitpunkte wieder denſelben Zeitraum annehmen; wie auch die Erfahrung lehrt, daſs der gröſste Theil der Geſellen vor dem 18ten Jahre nicht wandert. Beynebſt kömmt auch der Umſtand in Erwägung, daſs dieſes Jahr es ſey, in welchem man die vollkommene Ausbildung des Körpers annimmt; weswegen auch die Militairconſcription faſt in allen Ländern mit dieſem Jahre anhebt.

Die eigentliche Lehr- oder Erziehungszeit für die Menſchen kann daher bis auf dieſen Zeitpunkt mit allem Grunde ausgedehnt werden, ſo

dafs man behaupten kann, mit dem 19ten Jahre beginne die *Selbsterziehung*. Diese Perioden-Bezeichnung gilt im Grunde für jede Menschenklasse als Regel, nur dafs wir sie hier für die niedern Stände, und vorzüglich für den Gewerbsstand, weil sich an ihm die menschliche Thätigkeit sichtbarer ausprägt, für jetzt angeben mufsten, und bey diesen für den Gewerbs- und Handelsstand schärfer bezeichnen konnten, weil der Bauernstand seiner Einfachheit wegen die Abstufungen der Lebensverhältnisse etwas matter ausprägt. Indessen, da wir hier die eigentliche Theorie der Erziehung in ihren Umrissen nur andeuten, um auf einen ihrer letzten Punkte, die Elementar-Unterrichts-Methode zu kommen, so genügt hier diese oberflächliche Angabe zum Zwecke.

Anwendung des obersten Grundsatzes auf die Lebensperioden.

§. 126.

Der oberste Grundsatz, welcher auch auf diese Weise ausgedrückt wurde: „Jeder Mensch, und jede Klasse Menschen ist für — *ihr Leben in der Welt zu erziehen*:„ forderte uns auf, den werdenden Menschen auf jeder besonderen Stufe des Lebens zu suchen, um seine Behandlung für die gegenwärtige sowohl, auf der er sich befindet, als die zukünftige, welcher er sich nähern soll, zu bestimmen. Eigentlich müfste nun der Erzieher den Zögling auf der ganzen Stufenleiter der Entwicklung

lung von Moment zu Moment verfolgen; allein um in diesem Verfolgen, doch gewisse Hauptrichtungs-Punkte der Aufmerksamkeit zu haben, muss er sich auf dieser eben berührten Stufenleiter gewisse Zwischenräume festsetzen, innerhalb welchen er eine charakteristische Eigenheit des sich entwickelnden Menschen aushebt, und sich stäts vor das Auge hält, ohne dass er dabey das Ziel, nach welchem er mit dem Zöglinge zu streben hat, aus den Augen verlieren darf.

§. 127.

Wir haben nun von dem Punkte des menschlichen Werdens bis zu dem, wo die Selbstmachung oder Selbsterziehung anfangen muss, drey Hauptperioden beobachtet, nämlich die *neutrale Kindheit* vor der Schule, das *Knaben- und Mädchen-Alter in der Schule*, und das *Jungfrau- und Jünglings-Alter in der Vorbereitung zu einem Berufe*, welchen für die niederen Stände — die Zunftanstalt im weitesten Sinne des Wortes, für die Höheren — die Gymnasial-Anstalten, übernehmen.

Wir können (und thaten es auch zum Theile) nun in jeder Hauptperiode Unterperioden festsetzen, wodurch die Erziehungsthätigkeit stäts eine noch grössere Bestimmtheit erhält. Allein um dem obigen Grundsatze, wegen welchem wir diese Perioden aufsuchten und festsetzten, seine Anwendung zu gewähren, bedürfen wir vor der Hand nur das Charakteristische einer jeden Hauptperiode herauszuheben.

Zu

Zu Folge der obigen Auseinanderſetzung werden wir aber einſehen, daſs das Charakteriſtiſche der erſten Periode bis zur Schule das Vermögen der *Empfindung und Anſchauung*, das der zweyten in der Schule, das Vermögen der *Anſchauung und der Begriffe*, das der dritten, der Vorbereitung zum praktiſchen Leben, das Vermögen *der Begriffe und des Urtheils*, oder mit andern Worten, die niedere Sinnlichkeit, die höhere Sinnlichkeit und der Verſtand die Fakultäten ſeyen, in welchen der Menſch die eigentlich *menſchliche* Anlage und den Trieb — *für ſich ſeyn zu wollen*, äuſſert.

Der oberſte Grundſatz in Bezug auf das Ziel, und die Art und Weiſe der Erziehung fordert alſo ein Leiten dieſes Triebes durch die Empfindung, und Anſchauung, durch die Vorſtellung, durch die Beurtheilung des Gewollten, und zu Wollenden, bis die Ergreifung des Geſetzes und Glaubens einer Seits, ſo wie der Wiſſenſchaft und Kunſt anderer Seits — in der *Religion* die vollendete Beſtimmung gewährt. Der Erzieher hat daher in der erſten Periode nichts anders zu thun, als auf die Empfindung des Zöglings zu wirken; allein da er nicht vergeſſen darf, daſs ſowohl die Anlagen des Zöglings, als ſein Einwirken ſich immer nur auf das *Leben* deſſelben konzentriren, ſo muſs er nothwendig den ganzen Umfang des gegenwärtigen Lebens überblicken, und das Empfindungsvermögen des Zöglings innerhalb — und für daſſelbe zu ergreifen, zu benützen trachten.

§. 128.

§. 128.

Allein der ungemerkte Uebergang zur nächsten Stufe der Entwicklung, nämlich des Anschauungsvermögens fordert daher auch, sobald als möglich die Kultivirung dieses Vermögens, um durch dasselbe vermittels der Anschauungen den Urtrieb zu leiten.

Was bey der Empfindung erinnert wurde, daß es keine bloße Uebung des Empfindungs-Vermögens, sondern eine Anregung desselben — *für das Leben sey*, gilt also auch hier wieder.

Hieraus wird also ersichtlich, daß die Schule nichts anders seyn dürfe, als die lebhafte Vorstellung des vorher nur empfundenen und angeschauten — Lebens; und die Zunftanstalt das Mittel der Beurtheilung desselben im Einzelnen.

Die Schule muß daher auch wieder den ganzen Umfang des Lebens, d. i.; *das Seyn und seine Form berücksichtigen, und alle ihre Uebungen müssen sich auf die Beziehungen des Lebens ausdehnen.* Allein da diese Beziehungen hier immer nur im Begriffe vorkommen, so können die Erkenntnisse des Lebens durchaus nur *elementarisch* seyn, und die Schule kann und darf daher nichts anders, als ein *Elementar-Unterrichts*-Institut seyn. Aber wohlgemerkt, *das ganze Leben* muß sie umfassen, und ihre Uebungen der menschlichen Anlagen können daher keine andere seyn, als die des Vorstel-

ſtellungs - Vermögens, *um das wahre Leben mit Hilfe der Phantaſie im Begriffe zu erhalten.* Welche dürftige, ja armſelige Anſtalten *die* Schulen ſind, in welchen nichts als Leſen, Schreiben, Rechnen und Katechismus behandelt wird, vermag nun jeder zu beurtheilen, welcher das bisher Geſagte gefaſst hat; ſo wie er ſich auch von der Frivolität des Uebermaſses in der leeren *Uebung* des menſchlichen Verſtandes oder von dem Unheile des Ueberſchreitens der oben geſteckten Gränzen mancher anderer Schulanſtalten, überzeugen muſs.

§. 129.

Doch, auch die Forderung der Lehranſtalten für die folgende Periode der niederen Stände ergiebt ſich aus dem Bisherigen unläugbar.

Der Menſch muſs ins praktiſche Leben übertretten, und nur ein Beſtimmtes für ſeine Sphäre wählen. Die Behandlung dieſes beſtimmten Lebens iſt die erſte Forderung, welche an ihn gemacht wird. Inſoweit muſs ſeine lernende Aufmerkſamkeit ſich hierauf vorzüglich konzentriren.

Allein es iſt nicht bloſs um ihn zu thun, d. i. nicht bloſs *ſeine* zukünftige Subſiſtenz kommt hierbey in Rückſicht; ſondern nach obigen Grundſätzen ſoll er in der Erlernung ſeines Metier es dahin bringen, daſs er mit demſelben auch den andern Menſchen die Subſiſtenz erleichtert. Ueberdieſs ſoll er einſt nicht bloſs mit ſeinem Metier,

ſon-

ſondern *mit ſeinem ganzen Weſen* in das Gewebe paſſen, das ihn im Staate umſchlingt, und durch dieſen ihn mit der ganzen Welt in Verbindung ſetzt. Endlich ſoll er eben von dem Geſichtspunkte der Menſchheit und Welt betrachtet, Gottes-Inſtrument in der Welt ſeyn. Das Einzelne und das Allgemeine, die Selbſtſtändigkeit und Abhängigkeit, die Eigennützigkeit und Gemeinnützigkeit, die Exiſtenz und die Form derſelben, daher die Beziehung zum Staate und zur Menſchheit, zum Regenten und zur Gottheit ſollen mit einander verſchmolzen werden.

Wenn daher die praktiſche Erlernung des Metier als Hauptſache nun vor ſich geht, ſo darf die *allgemeine Bildung dabey nicht vernachläſsiget werden.* Wie iſt nun Beydes zu erzielen? Es muſs ſchon von Seite des Staates eine ſolche Anordnung getroffen werden, daſs *die Anſtalten zur Erlernung einzelner Metiers repräſentative Anſtalten vom Staate ſelbſt ſeyen. Zünfte, Innungen, Handlungs-Kommiteen etc. ſind daher nothwendige Forderungen, und nichts weniger, wie Neuere kurzſichtig wähnen, Auswüchſe und Miſsbräuche einer zweckmäſsigen Verfaſſung:* (maneat usus, tollatur abusus.)

Aber dann muſs es auch Anſtalten geben, welche die Bildung des Zunftgenoſsen für das Allgemeine beſorgen. Dieſe Bildung faſst zwey Hauptrückſichten in ſich, erſtens *die Bildung des Zünftlings*

lings für das Allgemeine als ſolchen, und zweytens *die des Menſchen für das Allgemeine.* Was die erſte betrift, bedarf er derjenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten, die ihm die Behandlung ſeines Metier erleichtern, zweytens derjenigen Kenntniſſe, die ihm die Einſicht in den Zuſammenhang ſeines Berufes mit dem Ganzen gewähren. Was die zweyte betrift, bedarf er der lebendigen Stimmung mit den Menſchen als Brüdern — in Gott dem Vater zu ſeyn.

Die Zeit, welche alſo von der für die eigentliche Zunftbildung übrig bleibt, muſs für die höheren Bildungsarten und zwar auf die eben angedeutete Weiſe benützt werden.

§. 130.

Feyertagsſchulen und feyerlicher Jugend-Gottesdienſt, welche die hiezu erforderlichen Anſtalten ſind, haben nun durch dieſe Auseinanderſetzung ihre wahre Beſtimmung erhalten.

Wenn die erſten ſowohl für die Kenntniſſe zur Beförderung des Metier als für die zur Beförderung der Verbindung deſſelben mit dem Allgemeinen ſorgen, ſo muſs die zweyte auf die Erzeugung der wahren Religion hinſtreben, wie ſie hier bezeichnet wurde.

Nach dem Schluſſe dieſer Bildungsperiode wird der Menſch lediglich vom Staate und der Kirche aufgenommen.

Eigentliche Belehrung durch Unterricht hört auf, aber dagegen muſs die ganze Anordnung des Staats und der Kirche die *ſtäts anſchauliche* Belehrung für ihn in ſich ſchlieſsen, und ſo ſind denn beyde im wahren Sinne das, wozu ſie die Gottheit im Plane ihrer Weltregierung beſtimmt hat: *Menſchenerziehungs - Anſtalten.*

§. 131.

Die Anleitung unſerer Erziehungskunſt muſs ſehr unvollſtändig ſcheinen; indem dieſelbe bey der Angabe der Entwicklungsperioden ſich lediglich auf den *Gewerbsſtand* bezieht. Dieſer Mangel wird auch einbekannt. Zwar wurde oben ſchon der Grund angegeben, daſs die Epochen der Entwicklungen an den andern Ständen nicht ſo ſcharf für die Beobachtung bezeichnet ſeyen, indeſſen liegt der Grund noch tiefer.

Es exiſtirt für den *zahlreichſten* und *wichtigſten* Stand — den Stand der Agrikultur — *keine Staatserziehungs - Anſtalt*, in welcher die Bildungs-Perioden der nämlichen Jugend ſich deutlicher zeigen könnten.

Eben darum können wir die Erziehungslehre nicht beendigen, ohne noch den Mangel dieſer erwünſchten Einrichtung näher vor Augen zu legen.

Wenn jeder Menſch, und jede Menſchenklaſſe nur für — und in dem — Staate erzogen werden kann; ſo müſſen im Staate auch für die Erziehung

des

des Menschen und der Menschenklassen die Mittel oder die Anstalten als unerläßsliche Bedingungen vorhanden seyn.

Die allgemeinen Mittel beziehen sich auf die Ausbildung der menschlichen Vermögen, damit jeder Mensch sein Seyn selbst begründe, die besondren Anstalten für Menschenklassen müssen die Bedingungen und Mittel der *allgemeinen*, der *Standes*, und der *Bürger* - Bildung, oder *Bildung für den Staat*, in sich schliessen. Hieraus folgt, dass wir eben so viele Erziehungs - Anstalten im Staate bedürfen, als es *besondere* Menschenklassen oder Stände giebt.

Auf der realen Linie der Menschenklassen, oder im Volke haben wir demnach drey *Hauptanstalten* nöthig, nämlich die für den *Stand der Agrikultur*, den — des *Gewerbs*, und den — des *Handels*. Ausser diesen Hauptanstalten mögen innerhalb dem Gebiethe derselben immerhin noch eben so viel einzeln sich finden, als der Stand noch Klassifikationen zuläſst.

Die Forderungen jeder Anstalt sind die zweckmäſsigsten Mittel, die drey oben genannten Zwecke zu erreichen; weswegen für den dritten Zweck, nämlich die Staatsbildung, die Anstalt selbst nothwendig auf den Typus des Staates gegründet seyn muſs.

Die

Die *Zunftanstalt* bey dem *Gewerbsstande*, die *Societät bey dem Handlungsstande*, welche jedoch erst genauer organisirt werden sollte, sind, wie schon oben gezeigt wurde, die erwünschtesten Anstalten der Klassen, oder Stände-Erziehung: aber was haben wir für den Stand der Agrikultur? Ueberlassen ist er sich selbst und dem Ohngefähr.

Es findet in ihm *kein Verein*, *keine Aufforderung zum Denken*, *kein Mittel das Denkvermögen für den Stand auszubilden*, *keine Beziehuug desselben zum Staate*, *und zu den Einzelnen*, Statt.

Immer und überall ertönen laut die Klagen über den Bauernstand, nämlich über seine Stupidität, seinen Starrsinn, seine stürmische Abneigung gegen alles Neuere, sein Misstrauen gegen Höhere, seine Rohheit im Benehmen, seine Verschmitztheit um sich seinen Verbindlichkeiten zu entziehen, und seine grasse und abentheuerliche Religion. Allein man sey doch gerecht: wie soll dieser Stand anders beschaffen seyn? Wer kümmert sich darum, wie die Jungen von Alten für ihn gebildet werden? Wer fragt darnach, welche Tendenz in seinem Gebiethe erzeugt werde? wer sorgt für ein Mittel einer Anknüpfung desselben an den Staat? — Warum erhält nicht auch dieser Stand seine konstitutionelle Vereinigung — seine Zunft oder Innung? Warum ist es denn diesem wichtigen Stande allein überlassen, wie er sich durch Unterricht fortpflanzet? Warum wird auch nicht für ihn das Gesetz

der

der Lehrzeit und des Meisterwerdens geltend gemacht, warum nicht auch bey ihm die Anordnung der Fremde eingeführt? Welchen Umschwung würde dieser Stand erhalten, wenn er seine Zunft-Einrichtung erhielte?

Lehrjungen, Gesellen und Meister, oder *Jungen*, *Knechte* und *Bauern*, muss es auch im Bauernstande geben. Der Meister muss den ganzen Umfang der Agrikultur kennen. Eine Naturgeschichte und Naturlehre, *die sich darauf bezieht*, muss ihm eine eben so unerläßliche Kenntniss seyn, als eine Gewerbslehre in Bezug auf die zur Agrikultur nöthigen Instrumente. Imgleichen muss er mit der Pflege und Behandlung der ihm nöthigen Thiere zu seinen Zwecken, so wie mit der räthlichsten Weise der Verwahrung vor den schädlichen vertraut seyn.

Es kann daher kein Junge mehr *so blindlings* die Bauerey erlernen, als es bisher geschah; sondern er wird dem *Meister* übergeben, und wird im wahren Sinne *Lehrjunge*, sodann *Geselle*, und am Ende nach vorschriftmäßiger Prüfung zum *Meister ernannt*.

Es steht der Zunft, wie bey den Gewerben ausser den Altmeistern der Polizeybeamte vor, und hält sie stäts in der Verbindung mit dem Staate.

Das Lehren ſelbſt, noch mehr aber die Zuſammenkunſt der Zunftglieder zu Berathſchlagungen, endlich der allen Menſchen eigne Trieb des Stolzes bey Zuſammenkünften nicht den Stummen zu ſpielen, ſind die vortrefflichſten Mittel, die Stupidität, den Eigenſinn, die Abneigung gegen alles Neue und Beſſere vom Bauernſtande zu entfernen.

Was aber noch alle dieſe Mittel übertrifft, iſt die Anordnung, daſs auch *der Geſelle des Bauernſtandes die Fremde beſuchen muſs.* Gerade der Umſtand, daſs der Bauer von Jugend auf nur *dieſen* Boden, *dieſen* Himmel ſah, *dieſes* Klima, *dieſe* Witterung gewöhnte, *dieſe* Pflanzen und Kräuter, *dieſe* Früchte nur kennen lernte, *dieſe* Thiere nur behandelte, und *dieſe* Geräthe benützte, beförderte ſo ſehr ſeine Stupidität. Hinaus ſoll er darum, um einen andern Boden und Himmel zu ſehen, eine andere Witterung zu beobachten, andere Pflanzen und Früchte, andere Thiere, und andere Geräthſchaften zu finden, und andere Methoden des Gewerbes zu erlernen.

Doch! wer denket erſt noch an einen der wichtigſten Vortheile dieſer Anordnungen? wie leicht und ſicher wird dann erſt die Form der Liebe, welche bey dem Bauernſtande die *Gutmüthigkeit* iſt, in dieſem Stande befördert werden? Die Bauernknechte ſind dann nicht mehr arme oder verwaiſste Jungen, welche aus Mangel des Vermögens nicht im Stande ein Gewerb zu erlernen, ſich

zur

zur Bauernarbeit verdingen mufsten; fondern es werden die *Bauernföhne* gröfstentheils diefe Menfchenklaffe ausmachen. So wird es kommen, dafs jeder Bauer feinen Knecht mit herzlicher Gutmüthigkeit behandelt, fürchtend die gerechte Strafe, die er im entgegengefetzten Falle in einer gleichen Behandlungsweife feines Sohnes in der Fremde zu büfsen hätte.

Aus eben diefem Grunde wird auch der Bauernftand die Korrefpondenz als ein unerläfsliches Bedürfnifs feines Verhältniffes fühlen, und daher die Einfeitigkeit, Verfchloffenheit und Gleichgültigkeit gegen Alles, was auffer feiner Familie liegt, verlieren.

Welche Vortheile folglich die wechfelfeitige Korrefpondenz der Bauern unter fich in verfchiedenen Ländern der Kultur diefes Standes bringe, läfst fich kaum ermeffen.

§. 132.

Noch bleibt ein Punkt zu erinnern übrig: Warum wiefen wir die Entwicklungsperioden des Menfchen nicht auch im Adel nach?

Die Bildung des Adels ift Geiftesbildung im ftrengen Sinne, und wird daher mehr durch unmittelbares Einwirken auf den Geift d. i. durch

Un-

Unterricht erzielt, als durch bloſs erziehende Anſtalten. Aus dieſem Grunde kann die Stuffenleiter der Entwicklung mit mehr Zweckmäſsigkeit in der Unterrichtslehre vorgezeigt werden. Wir müſſen alſo den Leſer dahin verweiſen.

Der

Der

Erziehungslehre

zweyter Theil.

Die
Unterrichtslehre.

Einleitung.

§. 133.

Alles Erziehen des Menſchen hat im Grunde den Hauptzweck, *daſs der Menſch die lebendige Kenntniſs ſeines Seyns erhalte, um in ihr zu ſeyn.* Darum wird auch keinem Menſchen die Schuld einer böſen Handlung, oder das Verdienſt einer rühmlichen zugeſchrieben, *wo dieſe lebendige Kenntniſs fehlte.* Indeſſen wird ſie auch jedem Menſchen bey ſeinen Handlungen zugemuthet, und ihm bey Fehlern oder Vergehen ſchon der Mangel derſelben zur Schuld angerechnet.

Von gleicher Anſicht ausgehend, daſs nur das geiſtige Princip all unſer Thun leiten müſſe, ſpricht auch der groſse Weiſe (wiewohl bey einer anderen Veranlaſſung) *der Geiſt iſt es, der belebt.* In ſo weit wäre das vorzüglichſte Erziehen, wenn es nicht *negativ* iſt, ein bloſſes *Belehren* des Menſchen, und zwar bis zu der Stufe, daſs der Menſch ſich ſelbſt belehren kann. — Und ſo verhält ſichs auch in der That.

Denn auch angenommen, dafs man den Menschen *diätisch pflegt*, *gymnastisch übt*, nnd *disciplinarisch behandelt*, so werden auch diese drey Versorgungsmittel, selbst mit aller Sorgfalt angewandt, den Menschen nicht zum erwünschten Ziele bringen, wenn sie nicht von der zugleich sie begleitenden — *Belehrung* unterstützet werden.

§. 134.

Diese erziehende Belehrung des Menschen ist von einer zweyfachen Art; entweder wird dem Menschen ein belehrender Gegenstand in das Gewebe seiner Umgebungen verflochten, so dafs sein Wahrnehmen ihn zum bestimmteren Anschauen Nachdenken und Beurtheilen bringt, oder es wird dem Menschen ein belehrender Gegenstand unmittelbar vorgehalten, er wird durch diese Veranlassung vermittels der Sprache zum bestimmteren Anschauen Nachdenken und Urtheilen gedrängt, und es wird in seiner Geistesbeschäftigung ihm nur die noch nöthige Hilfe geleistet.

§. 135.

Der Ort, oder die Anstalt, in welcher die Belehrung dem Menschen öffentlich zu Theile wird, heifst in der Regel — *Schule.*

§. 136.

Nach der obigen Eintheilung der Belehrung giebt es also auch *zweyerley* Arten von Schulen — solche nämlich, wo dem Menschen die *unmittelbare*

Be-

Belehrung zu Theile wird, und ſolche, wo er *mittelbar* ſich ſelbſt belehren ſoll und muſs.

§. 137.

Schulen von jener Art ſind uns der herkömmlichen Anſicht gemäſs bekannt, die Schulen von dieſer ſind Anſtalten, die man weniger für Schulen hält, und doch für die wichtigſten gelten müſſen; ſie ſind der *Staat*, die *Kirche*, und die *geſammte Natur* oder — *Welt ſelbſt*.

Auſſer dieſen allgemeinen *Menſchen*-Belehrungs-Anſtalten, gibt es noch beſondere — *Standesſchulen*; dieſe ſind z. B. *Geſellſchaften*, *Innungen*, *Zünfte* u. d. gl. Inſtitute mehr, die oben unter der Katechorie der Erziehunsanſtalten ſchon vorkamen.

§. 138.

Sobald der Menſch den *Menſchen* belehren will, unmittelbar oder mittelbar, ſo muſs er ſich vor Allem die zwey Fragen aufwerfen:

I. *Was er ihn lehren*, und

II. *wie er im Lehren auf eine zweckmäſsige Weiſe zu Werke gehen will?*

§. 139.

Vorausgeſetzt, derjenige, welcher den Menſchen zu belehren vorhat, will ſeine Belehrung nicht auf einen individuellen Zweck beſchränken, ſondern auf den allgemeinen der Menſchheit, und er will hierbey nicht nach einer ſpeziellen oder individuellen, ſondern einer dem Menſchen und

dem

dem Zwecke der Belehrung angemessenen Behandlungsweise zu Werke gehen, so setzet das Lehren ein allgemeines *Wissen* und eine *allgemeine bestimmte Geschicklichkeit* voraus.

Allein dieses Wissen muss eben sowohl ein *sicheres*, als diese Geschicklichkeit die *bestimmteste* seyn; weil sonst der Mensch nicht mit Sicherheit als *Mensch* belehrt würde; folglich fordert das *Menschen-Belehren* eine *Wissenschaft*, *und eine Kunst*.

§. 140.

Die herkömmliche Benennung und Eintheilung der Lehre vom *Lehren*, *eigentlich Unterrichten*, die aber späterhin ihre etymologische Erklärung und Rechtfertigung erhalten sollen, sind:

I.

Unterrichtswissenschaft, und

II.

Unterrichtskunst.

§. 141.

Die Belehrung ist, wie wir oben bemerkten, mittelbar und unmittelbar. So lange sie lediglich mittelbar ist, fällt sie unter die Benennung der *erziehenden* Anstalten, und wo sie unmittelbar eintritt, wird ihr erst der Name Belehrung und bestimmter — die Benennung *Unterricht* ertheilt.

§. 142.

Die unmittelbare Belehrung kann aber im Grunde, das heisst, in Bezug auf den Zweck keine

andere

andere ſeyn, als die mittelbare; oder — Erziehung und Unterricht ſind hinſichtlich ihres Zweckes ganz Eines und daſſelbe, und alles, was von jener früher geſagt wurde, muſs auch von dieſem gelten; nämlich dieſelbe Forderung: *der Menſch ſoll dahin gebracht werden, daſs er ſein Seyn ſelbſt begründe*, ſteht alſo auch hier oben an.

§. 143.

Der Unterſchied beſteht daher lediglich nur darin, daſs im Unterrichte auf die Bedingungen des Seyns, auf die Form deſſelben, und auf die Bedingung der Selbſtbegründung, der menſchliche Geiſt — *unmittelbar hingewieſen*, *und ihm beym Auffaſſen des Vorgezeigten ſtäts die hilfreiche Hand gereicht wird*; da die Erziehung im Gegentheile *dem Menſchen lediglich dieſes Auffaſſen überläſst*. In ſo weit ergiebt ſich alſo hier doch wieder eine abgeſonderte Wiſſenſchaft und Kunſt, und die Lehre von der Menſchenerziehung iſt nicht vollendet, wenn ſie nicht auch dieſe beſondere Lehre hinzufügt, weil auch dieſes unmittelbare Hinweiſen auf das, was der Menſch auffaſſen ſoll, mit zur Beförderung ſeines Werdens gehört, wie wir ſogleich erkennen müſſen.

Der Gegenſtand des zweyten Theils unſerer Erziehungslehre iſt demnach

die Unterrichtswiſſenſchaft, und
die Unterrichtskunſt.

Sie theilt ſich folglich in zwey Hauptſtücke.

Von

Von der Unterrichtswissenschaft.

§. 144.

Wir wollen und können hier noch nicht die erste Benennung *Unterricht* schon erklären, sondern wir haben es hauptsächlich für jetzt mit der Erklärung dessen zu thun, was wir unter der *Unterrichtswissenschaft* zu verstehen haben.

In der Erziehungslehre hatten wir die zwey grossen Probleme zu lösen. 1. Was ist das Ziel der Menschenerziehung, und 2. auf welche Weise kann es erreicht werden? In der Unterrichtslehre kommen dieselben Probleme zu lösen vor, nämlich: A. *Was ist das Ziel des Menschenunterrichts*, und B. *Wie kann es erreicht werden?*

Doch! das erste Problem ist eigentlich schon in der Erziehungslehre wenigstens mittelbar gelöst, und es kann unmittelbar nichts mehr bestimmt werden, als: das Ziel des Unterrichts ist ein Wissen des Menschen, wodurch er sein Seyn selbst zu begründen vermag. Daher modifizirt sich das erste Problem dahin: *welches sind die Gegenstände dieses Wissens.*

§. 145.

Der Mensch, der andere unterrichten will, muss also vorher wissen, worin er *Unterricht ertheilen*, und *wie er ihn für den Menschen ertheilen will;* allein er soll diess mit einer Bestimmtheit und Sicherheit wissen. Sein Wissen muss also umfassend, aber auch in sich geschlossen, oder ein vol-

vollendetes Ganze, d. i. ein Syſtem ſeyn, wo es ſodann den Namen *Wiſſenſchaft* verdient.

§. 146.

Die Unterrichtswiſſenſchaft iſt daher das System derjenigen Grundſätze und Regeln, *wodurch ſowohl der Umfang des dem Menſchen nöthigen Unterrichtsſtoffes, als die den Menſchen angemeſſene Belehrungsweiſe beſtimmt wird.*

Eben aus dieſem Grunde zerfällt die Unterrichtswiſſenſchaft in zwey Hauptſtücke, nämlich das I. *von dem dem Menſchen nöthigen Unterrichtsſtoffe*, und das

II. *Von der dem Menſchen angemeſſenen Belehrungsweiſe.*

Vorerinnerung.

§. 147.

Ob wohl auſſer der Erziehungswiſſenſchaft und Kunſt noch eine beſondere Unterrichtslehre unerläſslich nöthig iſt? Dieſe Frage ſoll noch vorher beantwortet werden.

Dem Menſchen iſt ein zu kurzer Zeitraum zugemeſſen, um die Kenntniſs, das Wiſſen oder die Einſicht zu erhalten, die ihm dazu nöthig iſt, ſein Seyn in der Welt ſelbſt zu begründen, und zugleich *zur Begründung des von andern mitzuwirken*; daher würde er durch bloſs mittelbare Belehrung, oder bloſse Erziehungsanſtalten immerhin zu langſam zu ſeinem Ziele gelangen. Es

iſt

ist ihm darum auch der Drang eingeboren, sowohl nach unmittelbarer Belehrung zu streben, als dieselbe andern mitzutheilen. Endlich ist das Mittel derselben, die Sprache, die dem Menschen verliehen wurde, der unläugbarste Beweis, dass sie einander unmittelbar unterrichten sollen. Daher kann die Erziehungslehre eben so wenig die besondere Unterrichtslehre ausschliessen, als diese jene entbehren kann. Ja! kein Erzieher ist denkbar, der nicht auch die Unterrichtslehre kennt, wenn er gleich in der Erziehungskunst stärker seyn kann, als in der Unterrichtskunst. So ist aber auch kein Lehrer (es versteht sich ein Lehrer für den Geist) denkbar, der nicht auch die Erziehungslehre kennt, wenn er auch in der Erziehungskunst nicht so stark ist, als in der Unterrichtskunst.

§. 148.

Allein diese besondere Lehre ist darum noch nothwendig, weil der Menschenlehrer ohne sie mit allem guten Willen und lebhafter Erkenntniss des Erziehungszweckes, in drey Hauptfehler fallen könnte. Entweder er bestimmte für den Menschen nicht den ganzen Unterrichtsstoff, oder er übersah die Modifikation desselben für die Menschenklassen, oder er verfehlte die dem — *Menschen* angemessene und dem Zwecke des Unterrichtes entsprechende Unterrichtsweise.

Aus diesen wichtigen Gründen bedürfen wir daher ausser der allgemeinen Erziehungslehre auch noch insbesondere der *Unterrichtslehre*.

Doch!

Doch! ſo wie wir oben auch die Erziehungslehre in ihren Umriſſen nur lieferten, eben ſo beſchränken wir uns auch hier nur auf die Angabe der Hauptbeſtimmungen, um nur von ihrem letzten Zweige der *Elementar - Unterrichtslehre* den Stamm anzuzeigen, und allen denjenigen, welche ihn zu prüfen Beruf und Luſt haben, Beruhigung mit unſeren Angaben dadurch zu gewähren, daſs wir ihnen bey dem Zurückweiſen auf den Stamm die Homogeneität des Zweiges mit ihm nachweiſen. Alſo zur Sache.

Erstes Hauptstück

von dem Unterrichtsstoffe.

§. 149.

Es kann hier lediglich nur vom Unterrichte des Menſchen die Rede ſeyn, oder von der Belehrung über das, was den Menſchen zum *Menſchen* macht, oder von der Erzeugung desjenigen Wiſſens, das dem Menſchen nöthig iſt, um durch ſich ſelbſt ſein Seyn, und zwar an ſich, und in der wahren Form zu begründen.

In ſo weit giebt es alſo abſolut nur *ein Wiſſen*, das *Menſchenwiſſen* genannt werden muſs. Denn jeder Menſch iſt nur dann im wahren Sinne — *Menſch*, wenn er ſein *Seyn* ſelbſt zu begründen vermag; nun ſetzt aber die Selbſtbegründung auch die Kenntniſs deſſen voraus, was zur Selbſtbegründung gehört, nämlich die Kenntniſs der Bedin-

dingungen und der Form des Seyns, so wie die Kenntniſs, jene anzuwenden, und in diese sich zu gieſsen; folglich ist die Summe dieser Kenntnisse ein *allen Menschen nöthiges Wissen.*

§. 150.

Dieses *eine Wissen* des Menschen ist die Basis seiner Würde, der Maſsstab seiner wahren Humanität, die Wurzel seiner Religion; darum seine wahre und einzige Aufklärung. So wie dieses *eine Wissen* die Gattung oder das Geschlecht der Menschen konstituirt, und darum *im Grunde keinen Unterschied zuläſst*, so begründet *das Verhältniſs seiner Steigerung nothwendig auch wieder die unendliche Stufenleiter in der Menschheit*, und zwar in Hinsicht auf den natürlichen Adel, und in Hinsicht auf den erworbenen Werth.

Denn entweder ist es dem Einen schon von Natur mehr gegeben, die Bedingungen seines Seyns und die Form derselben zu erkennen, und darin zu leben, oder die Idee von sich zu ergreifen, oder es wirket auch eben so in dem Einen und Andern wieder ein regeres Streben, ein kläreres Wissen zu erlangen. Allein jedem Menschen als solchen muſs die Anlage dazu inwohnen, folglich den Reiferen, welche Vormünder der heranreifenden seyn wollen, die unerläſsliche Pflicht auflegen, dem Heranwachsenden zu diesem *einen* Wissen zu verhelfen, indem jeder nur in dem Grade *Mensch* ist, als er in diesem Wissen lebt.

§. 151.

§. 151.

Es wurde schon oben bemerkt, daſs der Mensch auch durch mittelbare Belehrung zu diesem Wissen gelangen kann; allein es muſs hier diese Bemerkung darum wiederholt werden, um dem Irrthum vorzubeugen, als fordere man den zu beschreibenden Unterrichtsgang als die *unerläſsliche Bedingung* *), um zu diesem Ziele zu gelangen. Nur in der Voraussetzung, daſs der Lehrer diesen Gang einmahl gewählt hat, entsteht für ihn die Frage: *worin er den Menschen unterrichten wolle?* und erwächst mit ihr für den Lehrer zugleich die Pflicht, sich eine eben so bestimmte als vollendete Lösung zu gewähren.

Die Lösung ist vollendet, wenn der Gegenstand des Wissens in seiner vollkommenen Zergliederung zur Anschauung gebracht wird: die Lösung ist bestimmt, wenn bey dieser Zergliederung jede Ansicht des Gegenstandes in seiner Reihe gestellt wird. Ob nun wohl dieſs von allen bisherigen Lehrern zu Gemüthe geführt wurde? Was möchten denn die Bestimmungsgründe seyn, diese oder jene Lehre, diesen oder jenen Unterrichts-Gegenstand für des *Menschen Wissen* zu bestimmen?

Sie mögen sich doch selbst fragen, welche Unterrichts-Gegenstände sie für Menschen festsetzen, und

*) So mancher Mensch, dem die Natur besondere Gaben verlieh, und den sie eben darum auch besonders leitete, kam wieder alles Erwarten für sich zu dem klärsten Wissen seines Seyns.

und was sie dabey leitete. Das Herkommen? Der Hinblick auf das menschliche Leben, und folglich das — *Bedürfniss?* Oder der Hinblick auf die Stände und Berufe? gleichfalls — *ein Bedürfniss?* oder die Idee der Humanität? Was ist denn diese *Humanität?* ein Leben in Ideen; was sind sie denn diese *Ideen;* und wem ist dieses Leben gestattet? Nur den Auserwählten? worin besteht denn also das Wissen dieser, worin der Unterschied des ihrigen von dem Wissen des Profanen? oder was gebt ihr diesen zu erlernen, was jenen?

Welche Unterrichtspläne entwerft ihr für die Gelehrten, welche für die Volksschulen?

Wollt ihr denn nicht, dass *die Humanität in allen Menschen* lebe, oder wollt ihr *diesen angebornen Adel des Geschlechts bey dem grossen Haufen vermissen?*

Endlich was sollen in Hinsicht auf Menschenbildung die Worte heissen: *Philantropinismus* und *Humanismus?* Das erste soll ein Unterrichtssystem andeuten, bey welchem den Menschen ein Wissen lediglich zur Menschenbeglückung angeeignet wird, und das zweyte ein Unterrichtssystem, wobey der Mensch in die erhabne Region gehoben werden soll, um in dem spekulativen Studium der Ideen die Humanität selbst zu finden. Aber kann es einen Humanismus geben, welcher den Philantropinismus ausschliesst?

Wo findet sich denn bey solchen Bestimmungen des Unterrichtes ein fixes klar geschautes Ziel? Wo ein sicherer Tritt im Gange dazu? Wie kann

der Mensch sich's anmassen, *dem andern* sein Wissen zu bestimmen, und so ihn in seinen wahren Urrechten anzutasten? Ist diess nicht ein Vermessen — ein Frevel gegen die Menschheit und Gottheit zugleich.

Es muss vor Allem bestimmt werden — *Das eine Allen erforderliche Wissen — um — Mensch zu seyn*; erst dann lässt sich die *Modifikation des Wissens für Klassen und Zeiten bestimmen.*

Da nun dieses *allgemeine* und *ewige* Wissen im Grunde schon bestimmt ist; so wird des Unterrichtens wegen Nichts mehr erfordert, als den *einen Gegenstand — logisch zu zergliedern*, und so ein vollkommenes System des Einzelnen zu entwerfen.

Das Einzelne besteht nun aus den verschiedenen Lehren oder Unterrichts-Gegenständen, oder Unterrichts-Mitteln, um dem Menschen zu seinem *einen Wissen* zu verhelfen.

Auf diese Weise erhalten wir einen Lehrplan für alle Menschen und alle Zeiten.

Wir wollen demnach zu seiner Entwerfung den Versuch machen; allein nachdem die Unterrichtswissenschaft den Stoff des menschlichen Wissens auch für *jede Menschenklasse* bestimmen muss, so werden wir auch die verschiedene Modifikation des ewigen Lehrplanes beyfügen, und darum behandeln wir nun eigentlich die Lehre von den *Lehrplänen*, und zwar Itens vom allgemeinen und ewigen, IItens von dem modifizirten.

I.

Ewiger Lehrplan für Menschen.

§. 152.

Der Gegenſtand des *Menſchen-Wiſſens* iſt die Erkenntniſs ſeines Seyns, um durch ſich es zu begründen.

Dieſe Kenntniſs iſt nach der ſchon bekannten Eintheilung zweyſach, nämlich: *Kenntniſs der Bedingungen des Seyns*, und *Kenntniſs der Form des Seyns.*

Die Bedingung alles Seyns des individuellen Organismus gründet ſich *auf den Konflikt desſelben mit dem allgemeinen*, oder mit andern Worten — mit der Natur, und die Form des Menſchen findet ſich nur in der *Divinität*, wie ſchon oben dargethan wurde.

Auf dieſe Weiſe erhalten wir für jeden Menſchen zwey Hauptlehren, nämlich

A) die

Lehre von der Natur und dem Menſchen im Zuſammenhange, und

B) die

Lehre vom Göttlichen.

A.

Die Lehre von der Natur und dem Menschen.

§. 153.

Bemerkt man, daſs die erſte Lehre in der Kenntniſs eines *materiellen* Gegenſtandes (vorzugs-

weiſe)

weiſe), die zweyte aber lediglich in der Kenntniſs einer *Idee* beſtehe, ſo können wir die ſchickliche Bezeichnung der gemachten Abtheilung in *reale* und *ideale* Kenntniſſe wählen.

§. 154.

Es iſt ſehr nothwendig, den Sinn der eben beſtimmten Forderung genau zu faſſen, um ſowohl von der abſoluten Gültigkeit der Forderung ſich zu überzeugen, als die Gränzen derſelben nicht zu überſchreiten.

Wer das, was er zu ſeinem Seyn bedarf, gar nicht kennt, von dem kann man keineswegs behaupten, *daſs er ſein Seyn ſelbſt begründe*, und folglich im wahren Sinne *Menſch* ſey.

Kein Menſch wird von dem armſeligen Sklaven, der gleich dem Laſtthiere vom Herrn unterrichtet und getrieben, mühſelig die Bedingungen der Exiſtenz ſchaft, ſagen, *die Humanität ſey in ihm hervorgetreten*, oder er ſey im wahren Sinne — *Menſch*. Und welche Behauptung gilt denn ſelbſt von den höheren Menſchen (*dem Range nach*), die ſich füttern laſſen, ohne die Kenntniſs ihrer Selbſterhaltung zu beſitzen?

Wird nicht der allgemein bekannte Ausdruck auf einen Menſchen dieſer Art angewandt:

Er vegetirt!

Daher kömmt es, daſs ſich die Vernunft eben ſo ſehr gegen die Sklaverey empört, als gegen reiche Taugenichtse und Praſſer, deren ganzes Wiſſen von ſich oder ihrer Exiſtenz, ſich im Geſchmacks-Organe konzentrirt.

Ueber-

Ueberall und zu jeder Zeit ſpricht ſich der gemeine Menſchenverſtand eben ſo gut, wie die Vernunſt hierüber aus; aber noch nie gab man ſich über ſeine Ausſprüche die Rechenſchaft, die ſich nur aus dem unläugbaren Satze ergiebt: *Der Menſch muſs ſein Seyn ſelbſt begründen, und um dieſs zu vermögen, auch die Bedingungen des Seyns vor Allem kennen.*

Wiſſen muſs der Menſch, was ihm hierzu die Natur gewährt, wiſſen, was er dagegen zu leiſten hat. Wer mit dieſem Bewuſstſeyn handelt, handelt in *einer* Beziehung — *menſchlich.* (Facultate humana.)

Allein der Menſch ſoll ganz *Menſch* ſeyn, oder menſchlich, oder *mit Bewuſstſeyn um ſich handelnd* ſoll er auch noch in der *allgemeinen menſchlichen Form* handeln; er würde ſonſt ein Abentheuer ſeyn, deren die Fabel erwähnt, wo auf dem Rumpfe des menſchlichen Körpers ein Thierkopf mit ſeiner Charakteriſtick ſitzt. Denn ein Menſch, der die Bedingungen ſeiner Exiſtenz kennt, aber ſich dieſelben um ſo leichter zu verſchaffen, durch Gewalt, oder durch Liſt und Betrug, ſie zu erlangen ſucht, würde am ſchicklichſten mit einem Abentheuer verglichen werden, das mit einem Theile des Körpers einen Menſchen — mit dem andern einen grimmigen Tieger, oder einen ſchlauen Fuchs vorſtellt.

§. 155.

§. 155.

Die Forderung in der Form des Menſchen zu handeln, kann aber wieder auf keine andere Weiſe erfüllt werden, als durch *Kenntniſs derſelben*; denn würde der Menſch ohne dieſe Kenntniſs, und folglich ohne Bewuſstſeyn in derſelben ſeyn oder handeln, ſo wäre er nicht als Menſch von erſter Anſicht, wo das Bewuſstſeyn ſchon zum phyſischen Seyn gefordert wurde, folglich wieder nicht*Menſch im wahren Sinne.*

Auch hierüber ſpricht ſich der gemeine Menſchenverſtand mit aller Beſtimmtheit aus.

Kein Menſch ſchreibt dem blinden Wirken des Temperaments oder der negativen Folge deſſelben — *Tugend* zu. Kein Menſch betitelt einen mechaniſchen Gottesdienſt – *Religion;* kein Menſch hält eine geiſtloſe Andächteley für — *Frömmigkeit.* Der Weiſeſte der Menſchen ſelbſt drückte ſich hierüber ſo oft und ſo deutlich aus, daſs uns auch diejenigen zuſtimmen müſſen, welche ihn als nur Lehrer der Wahrheit verehren.

Noch einmahl ſey es daher wiederholt: *Nur der iſt Menſch im wahren Sinne, der ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermag; folglich ein Wiſſen von den Bedingungen des Seyns, und der Form desſelben hat; und mit dieſem Bewuſstſeyn handelt und wirket.*

Dieſes Bewuſstſeyn iſt der gemeinſchaftliche Adel der Menſchheit, dieſs der Grund des göttlichen Geſchlechts; dieſs ein angebohrnes Recht, dem Niemand zu nahe treten darf; dieſe Anlage

ein ſtäts wucherndes Kapital für den Reichthum der Humanität, das von Niemanden unverzinnslich vergraben werden darf.

§. 156.

Das Urtheil iſt daher denjenigen geſprochen, welche wähnend, dem Volke ſey ein karges Wiſſen ſchon überflüſsig, die Belehrung für daſſelbe und darum die Lehrgegenſtände für ſie, beſchränken wollen, z. B. den Volksunterricht mit Leſen, Schreiben, Rechnen, Chriſtenthum abzuthun gedenken. Aber auch denjenigen, welche einem Menſchen oder einer Klaſſe mehr Kenntniſs aufdringen wollen, als ſie zur Begründung *ihres* Seyns bedürfen, iſt das Urtheil geſprochen.

§. 157.

Die Real-Kenntniſs iſt ſchon an und für ſich doppelartig; denn ſie ſchlieſst in ſich die Kenntniſs der *Natur* und die des *Menſchen*.

Wir erhalten daher auf der realen Seite des dem Menſchen nöthigen Wiſſens eine natürliche Abtheilung. Wir wollen nur die eine nach der anderen näher erwägen, um zu finden, in welche vereinzelte Kenntniſſe ſich jede auflöſst.

§. 158.

Die Kenntniſs der Natur als die eine Bedingung unſeres Seyns, fordert eine zweyfache Anſicht: Erſtens die Natur von Seite ihrer *Produktivität*, und zweytens von ihrer *Einwirkung*. Eine

Be-

Belehrung für uns in erster Hinsicht, ist *Naturbeschreibung*, in zweyter Hinsicht *Naturlehre* (Physik).

Die zwey ersten Realunterrichts-Gegenstände für den Menschen sind also *Naturbeschreibung* und *Naturlehre*.

§. 159.

Je vollkommner diese Kenntniss ist, um so klarer wird das menschliche Wissen, um so mehr Humanität oder eigentlich Menschliches tritt am Menschen hervor. Was fordert daher die Vollkommenheit dieser Kenntniss?

Der Mensch mag wohl auf einem Punkte der Erde weilen; allein die Natur hat nicht die ganze Fülle ihrer Gaben für ihn auf diesem Punkte ausgeschüttet. Es soll die Menschen durchaus *ein Band* umschlingen, dazu dient vorzüglich die Wechselwirkung ihrer Bedürfnisse, und darum scheint die Natur ihren Reichthum auf der Erde in der grössten Mannigfaltigkeit zu zerstreuen. Allein der Mensch soll und will sich Kenntniss von dem verschaffen, was ihm die Natur zu seiner Existenz gewährt. Was bleibt ihm anders übrig, als auch die Orte auf der Erde zu wissen, wo die Natur diess oder jenes ausschliesslich oder vorzugsweise gewährt.

Eine Produkten-Geographie gehört also offenbar mit zu den Unterrichts-Gegenständen des Menschen.

Doch! wie will sich der Mensch diese Kenntniss anders verschaffen, als dadurch, dass er sich

die

die Theile der Erde nach der äuſſern Form zur Anſchauung bringt, um ſich in der obigen Kenntniſs oder in dem Gange des Suchens und Forſchens zu reguliren.

Eine mathematiſche Geographie wird daher durch die obige Forderung als unerläſsliche Bedingung vorausgeſetzt.

§. 160.

Zwey Punkte kommen bey der geforderten Kenntniſs in Erwägung: erſtens, das Aeuſſere der Produkte ſowohl, als das der Erdtheile, und zweytens der innere Werth derſelben in Bezug auf ihren Gebrauch; denn alle Kenntniſs muſs *pracktiſch* ſeyn, und ſie iſt erſt dann vollkommen oder vollendet, wenn ſie *praktiſch* iſt.

Dieſe zwey Punkte machen für den Menſchen noch andere Unterrichts-Gegenſtände nothwendig, welche ihn bey dem Erwerbe der vorgehabten Kenntniſs entweder unterſtützen, oder die Berichtigung derſelben gewähren.

Dieſe ſind:

Mathematik,

Oekonomie,

Technologie.

Vielheiten müſſen bey der Kenntniſs der Naturprodukte berechnet, Gröſsen bemeſſen werden.

Aber reicht denn die Natur ihre Produkten *immer* und *überall* dem müſsigen Zuſchauer ſo gutmüthig hin; oder fordert ſie auch ſeine Thätigkeit, ſeine Sorge? oder liefert ſie ſchon jedes Produkt

voll-

vollkommen zu jedem Gebrauche geformt und bereitet? Wer erkennt nicht aus diesen wenigen Bemerkungen schon die Nothwendigkeit der zwey übrigen Unterrichts-Gegenstände?

Doch! ein Hauptpunkt darf nicht aus dem Gesichte verloren gehen. Wann, muss ich fragen, ist eine äussere Kenntniss die vollkommenste?

Sicher, wann der Mensch dasselbe Bild, das er vom Gegenstande hat, wieder zu geben, oder nach zu bilden vermag. Daher der Drang eines jeden Menschen, anderen die Beschreibung eines von ihm vollkommen gekannten Gegenstandes durch Zeichnungen zu befördern, selbst wenn er die hierzu *nöthige* Kunst nicht besitzt.

Daher auch in solchen Fällen der bekannte Spruch: Ich wollte ihn mahlen, wenn ich könnte.

Ist denn diess nicht schon der laute Ruf unserer Natur, uns diese Fertigkeit und Kunst zu verschaffen? Allein geht nicht auch aus der Bemerkung, dass jeder Mensch, wo möglich, sich die deutlichste Erkenntniss von allem dem, was zu seinem Seyn nöthig ist, verschaffen soll, für den Menschen-Lehrer die Pflicht hervor, bey seinem Unterrichte das *Zeichnen* zu einem Hauptgegenstande zu erheben?

§. 161.

Wir haben demnach schon eine ziemliche Reihe von Unterrichts-Gegenständen ohne die Kenntniss der Natur vollendet zu haben; denn wir müssen sie auch in ihren Wirkungen kennen, weil

auch

auch durch diese unser Seyn bedingt ist. Wir setzen daher der Ordnung wegen die *Naturlehre* als Hauptunterrichts - Gegenstand obenhin, und fragen nun auch hier wie oben: was fordert die Kenntniss dieser Lehre noch für Unterrichtsgegenstände? Wir werden aber beynahe ganz auf die vorigen — nur unter verschiedener Ansicht, kommen.

Die Wirkungen der Natur sind nach der Lokalität der Erde eben so verschieden, als ihre Produktivität; darum ist auch hier wieder *Geographie*, nämlich die *physische*, ein nothwendiger Unterrichts-Gegenstand. Auch die Wirkungen der Natur fordern ihre *Berechnung*.

Die Wirkungen der Natur sind nicht die Wirkungen der Erde und ihrer Umgebungen, sondern die Wirkungen, welche wir hier wahrnehmen, sind nur partielle Wirkungen der Natur im Allgemeinen. Ihre Kenntniss wird daher nur vollendet in der Idee der Welt. Hierzu gehört die Kenntniss der Welt - Systeme, die uns gleichwohl nur als funkelnde Punkte sichtbar werden, (*Astronomie.*)

Allein auch diese Kenntniss fordert die Kunst der Berechnung, und zwar nach den Formen des verschiedenen Ganges der einzelnen Welten. Also ist *Mathematik* abermal ein Unterrichts - Gegenstand für den Menschen.

Die Kenntniss der Natur hat nur ihren Zweck (von dieser Ansicht genommen) in der Selbstbegründung der Existenz, folglich darf sie *ohne praktische Beziehung* nicht gelassen werden.

Ihre

Ihre praktiſche Beziehung dehnt ſich aber auf drey Gegenſtände aus:

a) auf die Oekonomie,

b) auf die Technologie, und

c) auf den Menſchen an und für ſich.

Die beyden obigen Unterrichts-Gegenſtände kamen ſchon vor; allein ſie müſſen ſowohl des Zuſammenhanges wegen hier wieder genannt, als auch vorzüglich darum der Kenntniſs der Natur untergeſtellt werden, um Jedem um ſo mehr die Einſicht zu gewähren, daſs keine *einzelne* Kenntniſs für ſich vom Werthe ſey, ſondern jede die andere in ſich ſchlieſse, und daſs es folglich nur *eine* Kenntniſs im Grunde gebe, welche verſchiedene Anſichten zuläſst, was in der Folge immer noch mehr in die Augen ſpringen wird.

§. 162.

Wir ſollten hier der Ordnung gemäſs die *Lehre vom Menſchen* der Naturlehre unterſtellen; allein, nachdem wir ſchon oben bemerkt haben, daſs der Menſch an ſich den einen Faktor des phyſiſchen Seyns oder des Lebens bilde, dagegen die Natur den andern bildet; ſo iſt es ſchicklich, dieſe Lehre als eine beſondere Hauptlehre zu behandeln.

Wir ſetzen ſie daher ganz beſonders an:

L e h r e v o m M e n ſ c h e n

oder:

A n t h r o p o l o g i e.

§. 163.

§. 163.

Ein flüchtiger Blick auf den Menschen zeigt uns schon, dafs er auch in *physischer* Beziehung im Ganzen genommen werden müsse, nämlich als Körper und Seele; denn *auch diese Trennung angenommen*, so wird Niemand läugnen, dafs der Einflufs des Gemüthes auf den Organismus des Körpers und seine Funktionen das Leben mit bedinge. In der vorausgesetzten Trennung haben wir daher zwey Unterrichts-Gegenstände nöthig:

a) *Körperlehre*,

b) *Seelenlehre.*

§. 164.

Soll nun auch diese Lehre ihre praktische Beziehung nicht ausser Acht lassen, so erfordert sie nothwendig zu ihren Gefolgen

a) *Gymnastick*,

b) *Diätetick*,

und zu ihrer Vollendung

Geschichte und *Geographie.*

B.

Die Lehre vom Göttlichen.

§. 165.

Beendigt ist nun der Kreis für das *irdische menschliche Wissen*; nun bleibt noch die Sphäre des *himmlischen menschlichen Wissens* näher zu bestimmen übrig; denn dieses ist es, welches erst die Idee des Menschen vollendet, seine Würde und sei-

ſeinen Adel erſt ins Licht ſetzt. Es muſs uns daher darum zu thun ſeyn, die Nothwendigkeit eines ſolchen Wiſſens eben ſo zu erkennen, als ſeinen Umfang und den Zuſammenhang der vereinzelten Theile einzuſehen.

Vorerſt alſo von der Natur und Nothwendigkeit dieſes Wiſſens.

§. 166.

Alles, was iſt, *iſt* und muſs nach ſeiner Weſenheit *in der göttlichen Form ſeyn;* denn die Form eines Weſens iſt nur die beſondere Art von der Offenbarung der göttlichen Form. Der Menſch *muſs* alſo ebenfalls in der göttlichen Form ſeyn. Wer einmal Gott erkannt hat, erkennt nothwendig jene und dieſe Forderung; allein wer den *Menſchen* erkannt hat, weiſs, daſs dieſer *durch ſich* in dieſer Form ſeyn ſoll. *Durch ſich darin zu ſeyn, erfordert ſowohl den Akt des Erkennens*, als den *des Wollens.* Das *Erkennen* muſs nämlich der Grund des Selbſtbeſtimmens werden. Je klärer, lebendiger und beſtimmter dieſes Erkennen iſt, um ſo bereitwilliger, behender und ſicherer wird auch das Selbſtbeſtimmen ſeyn. Eine vollſtändig beſtimmte Kenntniſs iſt das *Wiſſen.*

Das Wiſſen, was die göttliche Form ſey, iſt folglich die unerläſsliche Bedingung, um — *Menſch zu ſeyn.*

Dieſes Wiſſen muſs das bewegende Princip ſeines Lebens ausmachen. Je deutlicher, je lebhafter, je wirkſamer *dieſes* Wiſſen iſt, deſto herr-

licher

licher blüht die Menſchheit im Individuum hervor; denn Gottes Ebenbild iſt der Menſch. Das Weſen der Gottheit beſteht aber darin, daſs *ſie in ihrer eignen Anſchauung lebt*. Der Adel der Menſchheit kann alſo auch nur in *dem vollendeten Wiſſen um ſein Seyn beſtehen*. Darum giebt es für den Menſchen auch kein höheres Prädikat ſeiner Gröſse als das der *Weisheit:* d. h. *des Vermögens im wahren Wiſſen ſeines Seyns zu leben*. Dieſe Weisheit oder Macht im wahren Wiſſen um ſich zu leben, ſollte alſo das Eigenthum des Geſchlechtes ſeyn. Dieſes wahre Wiſſen bey den Menſchen zu befördern, iſt folglich unerläſsliche Pflicht für jeden, der Menſchen-Erzieher ſeyn will. Aber die Pflicht, es durch Unterricht zu befördern, geht aus dem Grunde der Nothwendigkeit des Unterrichts überhaupt hervor.

§. 167.

Wer Unterricht über die Form des Göttlichen ertheilen will, muſs jedoch nur darauf ausgehen, daſs er die Form des göttlichen Seyns zur Anſchauung bringe; und da dieſs für denjenigen, welcher für das geiſtige Schauen erſt heranwächſt, nicht mit *einem Ueberblicke* zu erreichen möglich iſt; ſo bleibt nichts anders übrig, als dieſe Eine Form ihm von *verſchiedenen Geſichtspunkten* immer klärer zur Anſicht zu bringen. Die Anſichten ſollen aber vermittels der Sprache *fixirt* werden; folglich werden ſich eben ſo viele *Lehren* ergeben, als es Anſichten und Beziehungen derſelben auf

das

das Leben giebt. Die richtige und vollständige Vereinzelung dieser Lehren machen nun den Kreis der Unterrichts-Gegenstände bey der — *einen und allgemeinen Lehre von der göttlichen Form*, *als Typus der menschlichen*, *aus*.

§. 168.

Ehe wir aber zu der Auseinandersetzung der eben angedeuteten Unterrichts-Gegenstände schreiten, haben wir zwey Haupthindernissen zu begegnen, welche dem Emporkommen des (um mich so auszudrücken) *menschlich himmlischen Wissens* äusserst nachtheilig sind; nämlich einer Seits *der beschränkte Religionsunterricht*, und anderer Seits *die beschränkte Ansicht der Naturphilosophie in Bezug auf die Lehre vom Göttlichen.* Wir wollen die Folgen des einen und andern Mangels näher zu beleuchten trachten.

§. 169.

Alles was ist, ist gleichsam von Gott ausgegangen, mit dem eingebornen Triebe für sich seyn zu wollen, damit das Einzelne bestehe. In soweit regt sich in allem Endlichen eine vom Mittelpunkte hinwegstrebende Kraft (vis centrifuga): käme aber in irgend einem endlichen Wesen dieses Streben zum Bewufstseyn, und würde dieses Bewufstseyn noch durch die Idee der Gottheit erleuchtet, so müfste das Streben sich vom Mittelpunkte, welcher Gott ist, zu entfernen, oder für sich bestehen zu wollen, als — *Thorheit* erscheinen, und es

blieb

bliebe diesem Wesen nichts anderes übrig, als seine Thorheit, *die ursprüngliche Sünde der Menschen*, zu bereuen, und sich dagegen mit seinem ganzen Seyn an die Gottheit wieder anzufesseln; daher auch die erste allgemeine Menschen-Predigt eines Menschen-Lehrers keine andere seyn kann, als: *Thut Busse!*

Religion, religio, actus, quo homo iterum se ligat Deo, ist also die *natürliche* Pflicht des Menschen. Allein mit seinem ganzen Seyn muss er sich an Gott fesseln; und da dieses nur vermittels des Wissens geschehen kann, so muss er *Gott zu schauen*, und sich reuvoll in ihn zu versenken trachten.

Was schliesst nun die Idee *dieser* Religion alles in sich? Ein *menschliches* — ein *freyes Wesen*, das durch das Gefühl seines Freyseyns irre geführt für sich zu bestehen gedenkt; aber, sein Verhältniss zu Gott erkennend nur nach ihm zu seyn trachtet, darum nur göttlich zu wirken, und zu leben, kurz göttlich zu *seyn* strebt.

Diesem menschlichen Wesen, das einmal die wahre Religion ergriffen hat, muss es daher stäts auch darum seyn, Gottes Wirksamkeit oder die geoffenbarte Form seines Seyns zu schauen, um in ihr das Musterbild für die Seinige zu finden. Einem solchen Wesen erscheint darum die Gottheit überall, und Alles, was es sieht, ist Gottes Eigenthum, Gottes Produkt, Gottes Anordnung, kurz — Alles göttlich. Gott ist und wirkt überall in der Welt und im Menschen, und der Mensch

will

will in ihm ſeyn, und darum ihm ähnlich ſeyn, darum Gottes Wirkſamkeit in ſeiner Welt, und nach dem Maſse ſeiner Kräfte darſtellen.

Auf die erſte Religions-Predigt, welche der Menſchen-Erzieher that, nämlich: „*Thut Buſse!* „*tödtet ihn*, oder *da ihr ganz darin lebt, tödet euch*, „*damit ihr wieder mit der wahren Freyheit in Gott* „*auferſtehet*! kömmt nun die zweyte: *Seyt voll-* „*kommen, wie euer himmliſcher Vater es iſt.* Er- „kennt den Vater alles deſſen, was iſt! erkennt „ſeine Wirkſamkeit, ſchaut ſein Weſen, und trach- „tet ſo zu ſeyn, wie er! Die Welt iſt durch ihn, „und er in ihr; ſein Wirken in derſelben liegt vor „euren Augen. *Liebe* iſt es, die aus Allem mit „ihrer ſanften Gluth uns anhaucht; ſchaut das „Weſen, von dem ſie ausgeht, und ſchaut die „Weſen, die ſie hervorbringt; und es wird auch „euch dieſe Flamme ergreifen. Liebe wird euch „zu Gott hinziehen; Liebe euch mit dem Men- „ſchen verſchmelzen, und ihr werdet *vollkommen*, „das iſt, *menſchlich göttlich* werden. Was bedürft „ihr dabey für beſondere Geſetze und Vorſchrif- „ten, die nichts, als todte Worte ſind, deren Schall „ſich entweder wieder verliert, oder erſt ausge- „leget zu werden bedarf. Wem die Liebe in- „wohnt, der lebt im Geſetze ſelbſt, denn die Liebe „ſtirbt nicht und irret nicht."

Mit dieſer reumüthigen Erkenntniſs der menſchlichen Thorheit, für ſich ſeyn zu wollen, mit dieſer lebhaften Erkenntniſs der Gottheit, in

und

und auſser ſich, um nach ihr und in ihr zu ſeyn, mit dieſem regen Triebe der Liebe, in und nach Gott zu wirken und zu leben, ſchaut der Menſch in die Welt, ſuchet von einer ganz anderen Abſicht und Stimmung als zuvor geleitet Gottes Anordnung. Sie erſcheint ihm in der *moraliſchen Ordnung*. Staaten ſind ihm göttliche Menſchen-Regierungen. Daher predigt der Menſchenlehrer: „*Seyt unterthan den Obrigkeiten, denn ſie ſind von* „*Gott geſetzt.* Gebt dem Kaiſer was des Kaiſers, „und Gott was Gottes iſt." Allein es bleiben dieſe Anordnungen ſtäts *menſchliche* Bemühungen, Gottes-Regierung auf der Welt darzuſtellen. Darum muſs die wahre göttliche Regierungsform ſtäts noch an und für ſich, und immer mehr erkannt und befördert werden. Der Menſch erkennt ſie durch den Blick *in die Welt, und — in ſich zugleich.* Zu dieſem Blicke fordert nun wieder der Menſchenlehrer auf: „Blickt in die Welt, ſpricht er, und „ſeht, daſs Gott nicht bloſs *gerecht*, ſondern auch „*liebevoll* wirket. Er läſst *die Sonne über Gerechte* „*und Ungerechte aufgehen* etc. Aber blicke auch „in dich, o Menſch, und frage dich: was wün„ſcheſt du? daſs man *nur gerecht gegen dich ſey?* „Hälſt du ferner das für Etwas Groſses, denen „wohl zu thun, welche dir wohl thun? Leiſten „dieſs nicht auch diejenigen, welche Gott nicht „einmal kennen und ſchauen *)." Darum fährt der

*) Dieser Ausspruch Jesus giebt die Differenz des Heydenthums vom Christenthum am deutlichsten an. Der

der Menſchenlehrer fort; „müſst ihr nicht eurer „ſelbſt wegen, ſondern wegen Gott — Gott zur „Ehre, handeln. Allein eure Verehrung darf und „kann kein — *Tribut gegen den Herrn*, ſondern „muſs eine *geiſtige* und *wahre* ſeyn. Ihr dürft „nur ſtäts euren Geiſt beſchäftigen, um Gott zu „ſchauen, dann wird euer ganzes Weſen im Hin„blicke auf ihn ſeine Verehrung ausſprechen."

Mit dieſer Funktion des Gemüthes und der daraus hervorgehenden Stimmung, kurz mit dieſer Religion handelt und wirkt der Menſch im Leben. Sein Sinn geht immer darauf einzig hin, die Gottheit in ſeinem Kreiſe vorzuſtellen, und es gewähren der Umblick auf den mannigfaltigen Stoff ſeiner Wirkſamkeit, der Drang nach Wahrheit und Ordnung, und die Liebe, mit welcher er dabey wir-

Gott der Heyden oder der Inbegriff der Götter, war ein *Menschen* — oder ein *physischer* — ein *Welt-Gott*. Nur die Welt mit ihrer Anordnung und Produktivität, nur die Menschheit mit ihren Anlagen und Handlungsweisen war vermittels einer höheren Phantasie hypostasirt, und so entstanden die *Götter*. Allein die Menschheit kann nicht von sich zur Gottheit aufsteigen, sondern die Gottheit muſs sich zu ihr herablassen, um sie zu sich hinauf zu heben. Dieſs ist auch der einzige und wahre Grund von der Nothwendigkeit der Offenbarung. Der Gott der Christen ist ein Wesen, das in seiner Anschauung lebt, und durch die Welt und Menschheit sich offenbart, daher kein Opfer und keinen blosen Gehorsam, sondern ein Hingeben, ein Aehnlichwerden,

wirket, *jeder ſeiner Handlung die Form der Schönheit*, *ſeinem ganzen Weſen* — *das Anmuthsvolle.* Wer würde nicht einer ſolchen Religion zuſagen? Wer muſs nicht mit Entzücken ihre Früchte im Geiſte erblicken? Aber wie ſehr wird und muſs ſie erſt gehoben werden, wenn hierzu noch die Lehren von Gottes Erlöſung und Gnade, die Lehre von der Dreyeinigkeit kämen? Allein die groſse Frage entſteht: wie wird und kann ſie erzeugt werden? *Um das Streben iſt es zu thun*, *ſein Leben und Wirken*, *kurz ſein ganzes Seyn in der göttlichen Form darzuſtellen.* Auf die wahre Kenntniſs Gottes und auf das Betrachten ſeiner Wirkſamkeit in ſeiner Welt und uns, auf die Kenntniſs unſeres Verhältniſſes zu ihm, auf das ſtäte Wiſſen um unſer Leben und Wirken, oder unſer Seyn,

und als Grund desselben die Liebe fordert. Der Welt-Gott handelt nur menschlich, und der Unterschied des Göttlichen und dem Menschlichen besteht lediglich darin, daſs jenes als Ideal durch Abstraktion geformt den Individuen zur Verehrung vorgehalten wird. Eine weit schönere Blüthe der Humanität kann darum auch vermittels der neuen Gotteslehre erzeugt werden, als wir in den Klassikern der Alten finden. Allein dazu gehört auch eine — *ganz andere religiöse Bildung.* Dabey ist aber nicht gesagt, daſs diejenigen, welche die Repräsentanten der schöneren Humanität seyn sollen, nicht vorzugsweise auch durch den Geist *derjenigen* gebildet werden müssen, welche *von Natur und Verhältnissen auf eine höhere Stuſe der Humanität gesetzt waren.*

Seyn, kurz auf ein *höheres Leben*, bey welchem sich ein — *edler hoher Sinn*, *mit einer aufopfernden Thätigkeit verbindet*, *kömmt es an*.

Wie kann und soll nun der Mensch zu dieser Religion geleitet werden? Die Antwort hierauf kann erst später gegeben werden; dagegen ist aber ein Hinblick auf die Art des Religions-Unterrichtes zu werfen nöthig, welcher von so vielen, welche von Menschenbildung, folglich von ihrem Berufe keine Kenntniss haben, gewählt wird. Dieser Hinblick ist nöthig, um uns von der obigen Behauptung zu überzeugen, dass er als ein mangelhafter Religions-Unterricht unserer Lehre ein sehr grosses Hinderniss in den Weg legte.

§. 170.

Ich möchte nur so viele *Jugend*-Lehrer (von *Volks*-Lehrern kann hier keine Rede mehr seyn; denn ihr Geschäft setzet die Begründung des Religions-Unterrichtes voraus, und beschränket sich nur auf das praktische Hinweisen) fragen: was thut ihr, da ihr euren Zögling die Religion lehrt? Nicht wahr, ihr lehrt *einen Gott*, und zergliedert seine Eigenschaften — und fordert Glauben an ihn, Gehorsam, Verehrung, Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe gegen ihn. Kömmt hierzu noch die Offenbarung, so vermehrt sich nur die obige Lehre einer Seits mit besonderen Aussprüchen von Gott und dessen, was er für die Menschen that, und anderer Seits noch mit mehreren Forderungen dessen, was die Menschen leisten sollen. Lehrer der

Jugend! glaubt ihr denn wohl hiermit die Religion begründet zu haben? oder träumt ihr vielleicht gar, daſs ihr dieſelbe Religion lehret, die oben beſchrieben war? In dieſem Wahne, der ſo viele berückt, liegt gerade das gröſste Unheil; denn dieſe eure Religionslehre führt in der Regel zum Götzendienſt und Aberglauben, oder zum kalten Raiſoniren, zum Zweifeln und Indifferentismus, zum Unglauben, wie man ſich noch überzeugen wird. Lehrer der Jugend! *Einen Gott lehrt ihr, fordert Glauben und Thun*, und ihr habt den Grund ſchon — zur Irreligion gelegt, den Keim der Humanität zerknickt, den Menſchen ſchon zum göttlichen Frohndienſt verurtheilt.

Ihr habt ein groſses allmächtiges, allgerechtes, allwiſſendes und gleichwohl auch ein *gefühlvolles* (barmherziges, gütiges, liebreiches) Weſen dem Menſchen zum Gegenſtande des *Glaubens* und *Thuns* dargeſtellt, und verloren iſt das *göttliche Wirken*, *Leben und Seyn*. Der Menſch ſucht ſeinen Gott *auſſer ſich*, wo immer *thronend auf ſeinem Herſcherſitze*, *Wohlthaten ausſpendend*, und *Strafen anordnend; darum kann des armen Menſchen Streben kein andres ſeyn*, als jene zu erhalten, *(ſey es irdiſche oder ewige Glückſeligkeit,)* und dieſe zu verhüten. Kein Zuſatz, er behandle die ſogenannten Pflichten der vollkommenen Liebe Gottes, oder die Liebe zum Guten an ſich, wegen dem Guten, oder die Geſinnung, die Stimmung des Menſchen, vermag die *einmahl begründete Religion im Gemüthe des Menſchen* umzuändern; denn auch alle dieſe

Zu-

Zusätze bestärken die Vorstellung von einem *gewissen auswärtigen* Wesen, das die vollkommne Liebe, die Gesinnung und die Stimmung ebenfalls *zum Tribute* verlangt, und es bleibt dann immer die beschränkte, einseitige Beziehung eines gewissen menschlichen *Leistens* gegen das höchste Wesen oder das höchste Gut, und das *ganze* — *Leben, Wirken und Seyn des Menschen in der göttlichen Welt* (physisch und moralisch genommen) bleibt auſſer Acht. Ja eine Religionslehre, welche nur den Begriff eines *bestimmten Wesens auſſer uns* erzeugt, und unser Verhältniſs gegen dasselbe in gewissen *Leistungen* konstituirt, welche die Analyse jenes Begriffs, oder der göttlichen Aussprüche selbst bestimmt; legt den Grund zu den groſsen Unheilen, die noch die Erde drücken.

Sie erzeugt in den Meinungen der Menschen den — *Gegensatz zwischen Gott und der Welt, zwischen Kirche und Staat, zwischen Staatsdienst und Priesterthum, zwischen allgemeiner Wahrheitslehre und besonderer Gotteslehre, oder Philosophie und Theologie. Sie erzeugt aber auch den Götzendienst, die Bigotterie und den verheerenden Fanatismus, bey der einen, den kalten Skeptizismus und Indifferentismus bey der andern Klasse.* Denn ein jedes Wissen, was die Religion, theoretisch genommen, auch seyn muſs, entsteht in dem Menschen stufenweise. Die Anschauung fesselt ihn anfangs an die Gegenstände, die Reflexion erzeugt in ihm die Begriffe, und mit dem hohen Blicke in das All

ſchwingt ſich die Vernunft in die Region der Ideen, deren einzige Quelle die Gottheit iſt.

Der Unterricht der Menſchen oder das äuſſere Einwirken auf ihn, um ihm zu dieſem Ziele des Erkennens zu verhelfen, muſs alſo auch dieſen Gang nehmen; wenn es das *Erkennen der menſchlichen Form betrifft*, die, wie wir oben ſchon dargethan haben, nur in der göttlichen zu finden iſt.

Geſetzt nun, der Religionsunterricht vernachläſsigt dieſen Gang, und kümmert ſich nicht um das Erkennen der göttlichen Form oder der *allſeitigen* und einigen *göttlichen Wirkſamkeit* auf jeder dieſer Stufe, ſondern *erweiſt nur das Daſeyn eines Gottes, und erklärt Begriffe und Sätze;* was muſs die Religion derjenigen Menſchenklaſſe ſeyn, welche (vorzugsweiſe oder nach dem charakteriſtischen Hauptmerkmahle der Klaſſe durch die Anſchauung an die Gegenſtände geſeſſelt ſind? Eine *materielle Religion* oder ein *Götzendienſt?*

Was muſs aber dieſer Religions-Unterricht bey denjenigen, welche nicht über die Stufe der allgemeinen und herkömmlichen Bildung emporkommen, nothwendig erzeugen?

Ein kaltes frivoles Vernünfteln über religiöſe Lehren, und endlich die *prahlerischen Gewohnheiten einer dunkelvollen Freygeiſterey*, die wir eben ſo häufig bey der Klaſſe zu beobachten Gelegenheit haben, welche ſich zu den ſogenannten *gebildeten* Ständen rechnen will, als wir bey der niedern Klaſſe mit Wehmuth den materiellſten Götzendienſt bemerken müſſen.

Jeder

Jeder, der die hier vorgetragenen Bemerkungen mit Nachdenken erwägt, wird sich von der Behauptung überzeugen, dafs die Religion in einem *Erkennen der göttlichen Form* oder der allseitigen und einigen Wirksamkeit *zu dem Zwecke* bestehen müsse, *um auch für sein Wirken und Leben*, *oder sein Seyn sich darnach zu formen*. Aber er wird auch eben darum kaum die *Behauptung* verstehen, *dafs man keinen*, *wenigstens keinen Schulunterricht darüber ertheilen soll.*

Da nun eine solche Behauptung gehört wird; und durch *Worte* und *Phrasen* aus der Naturphilosophie als *Beweise* sich zu unterstützen sucht; so ist es nothwendig, auch von dieser Beschränktheit noch einige Worte beyzufügen.

§. 171.

Dem grofsen Philosophen der Zeit ergieng es, wie so vielen seiner Vorfahren. Viele, die ihn studirten, freuten sich der Neuheit der Lehre, und vergaſſen hierbey, sich des Geistes ihrer Hauptidee zu bemächtigen. *Gefesselt an die Darstellung* dieser Lehre, sannen sie nur auf den Vergleich ihrer mit den schon bekannten, auf die Anwendung derselben, auf ihre eignen schriftlichen Arbeiten, theils um ebenfalls mit einer Neuheit zu prahlen, theils um sich dadurch selbst als Kenner zu beurkunden. Daher geschieht es nicht selten, dafs geborgte oder nachgeahmte Phrasen der Darstellung einer neuen Lehre für Beweise der versuchten Anwendung gelten müssen.

In

In Schellings Lehre wird bekanntlich nur mit der höchsten Ehrfurcht vom Göttlichen gesprochen. In eben dieser Lehre heisst es auch, wer es ausser sich als Objekt ergreiffen wolle, dem entfliehe es auf ewig. Auch äusserte dieser Weise, es sey unsinnig, fordern zu wollen, dass das *Höchste zur trivialen Exposition herabgezogen werde.*

Was veranlassten nun dergleichen Aeusserungen bey Vielen? Einer Seits den sinnlosen Mystizismus, der die Nonnenchöre der Vorzeit als heiliger noch besingt, als die geistvollste Andachtsübung, und anderer Seits auch den Wahn, dass das Göttliche gar nicht Gegenstand des Unterrichts werden könne. Jene Verirrung müssen wir ihrem eignen Schicksale überlassen, aber um so weniger können wir mit Gleichgültigkeit über diesen Wahn hinwegsehen.

Nur darin besteht das *Menschliche*, dass vom Menschen mit freyer Bestimmung, folglich mit Bewusstseyn des Motivs gehandelt wird. Wenn nun das wahre Motiv nur die Idee des Göttlichen seyn soll, so muss sie ihm klar oder bestimmt deutlich zum Bewusstseyn kommen. Ausserdem ist das Aneignen des Göttlichen nur ein — *durch magische Einwirkung erzeugtes Gefühl*, bey dessen Aeusserung der Mensch nur die Larve des göttlichen Seyns trägt, aber nicht *innerlich und im wahren Sinne menschlich* ist. Es folgt hieraus aber nicht, dass dem Menschen darüber ein bestimmter Unterricht gegeben werden müsse, und dass nicht die Idee des Göttlichen durch was immer für eine mittel-

bare

bare Veranlassung im Gemüthe eines Menschen entstehen könne, allein vorausgesetzt, daſs der gröſste Theil der Menschen am leichtesten zu seinem Ziele durch Unterricht komme; so ist denn auch in Bezug auf dieses Bewuſstseyn vom Göttlichen derselbe Weg einzuschlagen, Nur hüte man sich hierbey von dem zweyten Wahne, zu glauben, es werde gefordert, das Göttliche als einen — *bestimmten Begriff* dem Menschen zu analysiren; sondern bedenke, das Göttliche gleichwohl Eines aber Alles umfassend, und Alles durchwirkend soll zur Ansicht gebracht werden, und zwar als solches, welches *Eines ist*, *und Alles umfaſst*, *und Alles durchdringt*, damit auch der Mensch in seinem ganzen Leben und Wirken von diesem Princip geleitet, sein Seyn begründe. Ein Unterricht darüber kann daher Nichts anders erzielen, als dieses Eine von seinen verschiedenen Ansichten schauen zu lassen, und das Aufgefaſste durch die Sprache zu fixiren.

Das Beyspiel von Plato in seinen Sokratischen Dialogen, wo er die mitzutheilende höhere Wahrheit nie (im strengen Sinne) lehrte, sondern sie von allen Ansichten dergestalt schauen lieſs, daſs der Lehrling sie für sich selbst, und nach seiner Art auffaſste, ist für unseren Zweck beleuchtend und musterhaft.

Es gründet sich auf den natürlichen Trieb des Menschen über Alles, folglich auch über das Göttliche nachzudenken, und will nicht mehr, als diese

natür-

natürliche Vernunftthätigkeit so zu leiten, daſs der Mensch das Wahre zu schauen bekömmt.

Hieraus ergiebt sich dann, daſs der Unterricht in der Religion eine weit gröſsere Ausdehnung erhalten müſſe, als er bisher hatte, ja daſs vielmehr dasjenige, worauf er bisher *beschränkt war*, nur *einen* Theil deſſelben ausmache, weil er sich nur auf *eine* Ansicht der göttlichen Form oder der göttlichen Wirksamkeit, nämlich, die der Liebe, gründet.

Hieraus ergiebt sich auch ferner, daſs Alles eine schönere, heilige, göttliche Ansicht in der Welt gewinne, was sonst, zur wahren Gotteslästerung, als *profan* angesehen wurde; denn *profan* ist im wahren Sinne nur das, was durch einen verkehrten Sinn erzeugt wird.

Die verschiedenen Ansichten der göttlichen Form müſſen auch ihre Bezeichnungen unter gewiſſen Katechorien erhalten, damit sie nicht ins unbestimmte vervielfältiget werden, und die Katechorien selbst aber auf ihren Grund sich stützen. Wie sichs hiermit verhalte, ist schon oben in der Erziehungslehre im engeren Sinne dargethan worden. Jener Deduktion zu Folge werden drey solcher Ansichten der göttlichen Form oder der ewigen Wirksamkeit angenommen; nämlich: die der *Wahrheit*, der *Gerechtigkeit*, der *Liebe*, und die, worin alle sich verschmelzen, der *Schönheit*, oder unter der *inneren* Beziehung genommen, *Heiligkeit*.

Der Religions-Unterricht muſs folglich darauf ausgehen, daſs der Mensch in seinem Leben

und Wirken, oder in ſeinem Seyn dieſe verſchiedene Form des göttlichen Seyns vor Augen habe, und nach ihnen als Muſter ſich richte.

In dieſer Hinſicht muſs ihm nun auch das *Forſchen nach Wahrheit* eben ſo, als Religion, und die Wahrheit als die Gottheit erſcheinen. (Gott iſt die Wahrheit und das Licht.) als der *feſte Sinn für Recht und Gerechtigkeit.* So wie ihm nur *Gelehrſamkeit* Etwas *heiliges* oder eine *Tugend* werden muſs, ſo kann ihm auch der Staat nicht mehr anders, als — *göttliche*, *äuſſere* Menſchen-Regierung vorkommen. (Die Obrigkeiten ſind von Gott geſetzt.) Für das Weſen der Religion im engeren Sinne, muſs ihm aber nur die — *Liebe* gelten. (Das erſte Geſetz iſt: liebt Gott über Alles, und einander, wie euch ſelbſt. Daran ſollt ihr einander kennen, daſs ihr einander liebt.) Die *Kirche* iſt daher die *innere göttliche* Menſchen-Regierung, die ſich eben darum an keine äuſſere Form bildet, als in wie fern ſie die Aeuſſerung der Liebe fordert, und daher in jedem Staate auf Erden lebt. Allein keine dieſer Form kann *geſöndert* ſich im Leben zeigen; ſonſt wäre ja nicht die göttliche Form an ſich erreicht, darum muſs ihre Verſchmelzung nur *ein Leben in der Form der Schönheit darſtellen.* (Achtet nicht auf die Erfüllung *einzelner* Lehren, ſondern ſeyd vollkommen, wie euer himmliſcher Vater es iſt.)

§. 172.

§. 172.

So viele Mittel nun der Menschen - Unterricht als nothwendig findet, um den Menschen zu diesen Ansichten zu bringen, und die Aneignung derselben zu erwirken, eben so viele Lehrgegenstände giebt es für das himmlisch - menschliche Wissen.

Diese Lehrgegenstände sind für Lehrlinge Nichts mehr und weniger, als einer Seits die Summe der Folge - Sätze, welche sich aus einer Ansicht des Göttlichen für das Leben ergeben, und anderer Seits die Summe derjenigen Kenntnisse, welche entweder dem menschlichen Gemüthe behilflich sind, um die wahre Ansicht zu erreichen, oder die praktische Beziehung auf das Leben zu erleichtern.

Daraus wird man nun erkennen, daſs man durch die Aufzählung der Lehrgegenstände vom Göttlichen Nichts weniger vorhabe, als *das Göttliche selbst in Worten oder Formeln dem menschlichen Verstande zum Begreifen*, oder *dem Gedächtnisse zum Lernen vorzugeben*, *sondern nur dem Verstande und Gemüthe vermittels einer lichten und bestimmten Auseinandersetzung dessen, was jener selbst bestimmen und dieses wollen würde und müſste, wenn sie ganz in der wahren Anschauung des Gegenstandes lebten, zu ihren eignen Zwecken die Behelfe zu liefern.*

§. 173.

Nach diesen Vorerrinnerungen läſst sich nun um so leichter auch die Aufzählung der einzelnen

Lehr-

Lehrgegenſtände für das himmliſch - menſchliche Wiſſen unternehmen.

§. 174.

Die Formen des Göttlichen ſind *Wahrheit*, *Gerechtigkeit*, *Liebe*, *Schönheit*.

Die Deduction hiervon iſt ſchon oben in der Erziehungslehre geliefert worden; folglich wollen wir hier nun eine Form nach der andern in der Hinſicht mehr überdenken, um beſtimmen zu können, was der Erzieher als *Lehrer* ſich für Unterrichts-Gegenſtände feſtſetzen muſs, um den Zweck, den er ſchon bey der Erziehung im Allgemeinen ſich vorgeſteckt hat, vermittels *des Unterrichts* um ſo ſicherer zu erreichen, nämlich: daſs der Zögling *ſich zur Anſicht der Form erhebe, und ſein eignes Leben und Seyn darnach forme.*

§. 175.

Die erſte Form iſt die *Wahrheit*. *Wahrheit ſoll der Menſch über alles ſchätzen*, *Wahrheit ſuchen*, *Wahrheit ganz ſeyn*, — das Unwahre verabſcheuen. Dazu treibt ihn das Weſen der Vernunft, welches eigentlich ſeinen Adel konſtituirt. Dazu drängt ihn die Anſchauung der Gottheit, von welcher er das Ebenbild ſeyn ſoll; denn ſie iſt ganz das, was ihre Idee von ihr beſtimmt, oder die *reinſte Idendität*: — *Ich bin der ich bin. Gott iſt das Licht*, *die Wahrheit und das Leben*. — Es fragt ſich nun, welche Mittel ſind es, durch welche der Unterricht dem Menſchen die Form der Wahrheit

heit anzueignen vermag. Wenn unter den Mitteln bestimmte *Lehren* verstanden werden, so giebt es hier nur eine, nämlich die eigentliche *Vernunftlehre* im weitesten, oder die *Philosophie* im strengsten Sinne.

Sie muss offenbar zur Katechorie der *göttlichen* Lehren gezogen, und auf solche Weise ihr wieder ihre gebührende Achtung und *Liebe* *) so wie ihr wohlthätiger Einfluss auf das menschliche Leben gesichert, und dagegen der verderbliche, heillose, darum teuflische Wahn verbannt werden, als sey diese Lehre etwas profanes, ja eine Haupt-Feindin der religiösen Lehre.

Die zweyte göttliche Form ist die der *Gerechtigkeit*. Das Mittel, durch welches der *Unterricht* dem Menschen sie anzueignen trachten kann, und muss, ist die *Rechtslehre*. Das Leben der Gerechtigkeit ist nur im Staate möglich; denn es ist eine Unterwerfung des Eigenwillens unter das Gesetz. Daher ist sowohl der Ausspruch dieses Gesetzes, als seine Sicherung für jedes Individuum, und folglich eine ewige Anstalt nothwendig, wodurch für diese Zwecke vollkommen gesorgt wird. Dieser Anstalten muss es aber mehrere geben, weil das Leben in der Gerechtigkeit ein äusseres, durch physische verschiedene Potenzen bedingtes, Leben ist.

*) Auf diese heilige Pflicht des Menschen, die Wahrheit als das Göttliche zu suchen, gründet sich die alte Ansicht, das Suchen als — *Tugend* anzusehen, die ursprünglich — *Philosophie* genannt wurde.

ist. Eben darum bedürfen wir noch der allgemeinen und besonderen *Staatslehre.* Was die Ansichten des Gerechtigkeitslebens erleichtert, ist die *Geschichte.*

Die dritte Form des göttlichen Seyns ist die *Liebe.* Um diese dem Menschen für sein ganzes Seyn anzueignen, hat der Unterricht kein anderes Mittel, als dem Menschen nur die Liebe der Gottheit vorm Auge zu halten, um dessen Herz ganz von der gegenseitigen Stimmung zu entflammen. Nun zeigt sich aber die Liebe der Gottheit dem Menschen am allerstärksten in *der Wiederaufnahme desselben nach seinem Abfalle.* „*So hat Gott die* „*Welt geliebt, dass er seinen eingebornen Sohn* „*für sie hingab.*" Die Lehre also, durch welche dem Menschen all das, was sich auf diesen Gegenstand bezieht, zur Ansicht gebracht wird, gehört mit zur Sphäre der Lehre vom Göttlichen. Der Zweck dieser Lehre ist eigentlich die *Wiederanfesslung der Menschheit an die Gottheit*, und zwar *aus voller Reue und Liebe;* daher sie mit Recht die *Religionslehre* im engeren Sinne genannt werden kann.

Nach dieser Lehre wird vom Menschen ein Leben gefordert, dessen ganze Wirksamkeit von der Liebe zu Gott und den Menschen geleitet wird.

Ein solches Leben fordert daher auch, weil das Princip des Gegentheils im Menschen liegt, eine allseitige immer und ewig wiederholte Anregung dieser guten und herzlich hingebenden Stimmung.

So

So wie daher das Leben in der Form *der Gerechtigkeit* nur in den Staaten denkbar ist, so kann das Leben in der *Liebe*, auch nur in einer Anstalt Statt haben, welche die eben geforderte *immer und ewige Anregung der liebevollen Stimmung gewährt.*

Diese Anstalt kann im Grunde nur *eine* und *allgemeine* seyn; denn sie hat die Vereinigung der gesammten Menschheit mit sich und der Gottheit zum Zwecke, und ist durch keinen äussern Einfluss bedingt oder beschränkt, wie das Leben in der Form der Gerechtigkeit. Ihr Name ist — *Kirche.*

Eine Belehrung über diese Anstalt, oder eine Darstellung derselben muss nothwendiger Weise die Erreichung ihres Zweckes befördern; folglich gehört zur *Religions* - Lehre offenbar auch die *Kirchen* - Lehre.

Was auch hier die Belehrung vollkommen macht, ist die *Geschichte* der Religion und der Kirche. Auch sie muss daher zur Sphäre der Lehre vom Göttlichen gerechnet werden.

In des Menschen Leben sollen sich aber diese drey Formen des göttlichen Seyns innigst vereint darstellen; so dass die Aeusserung des menschlich-göttlichen Lebens sich nur in der Form der *Schönheit* zeigt. Sollte nun auf die Erzeugung des Sinns für die Schönheit bey dem Menschen auch durch Unterricht eingewirkt werden; so würden wir dreyerley Unterrichts - Gegenstände unentbehrlich haben, und zwar

erstens:

erstens
die Lehre vom Schönen überhaupt.
Zweytens:
Die praktische Lehre vom ſchönen Leben im Geſammtleben, oder die *Lehre vom Wohlſtande* (im ausgedehnteſten Sinne *): und
drittens
Kunſtübungen zur Erregung und Belebung des Sinnes für Schönheit.

Die Uebung im — *Zeichnen*, in der — *Muſick*, und in der — *Dichtkunſt*, gehören alſo unerläſslich mit zur Sphäre des Unterrichtes vom — *Göttlichen.*

§. 176.

Wir haben nun die Aufzählung der Unterrichts-Gegenſtände für den Menſchen im Allgemeinen vollendet, und hiermit auch einen Lehrplan für die Menſchen entworfen, mit einer Sicherheit, daſs wir ſagen können: nicht ein einziger dieſer Lehr-Gegenſtände darf bey dem *Menſchen-*Unterrichte fehlen, ſo wenig eine der *menſchlichen* Anlagen bey einem Individuum ganz fehlen kann,

wenn

*) In der Lehre Jesus, von welchem wir bekanntlich nicht jede einzelne Rede und That aufgezeichnet haben, ist auch dieser Lehre mehrmahl erwähnt. Nicht zu gedenken seines eignen Wandels, aus dem überall das Liebreiche strahlte, so gab er auch einzelne Lehren des Wohlstandes. Z. B. Beym Gastmahle; dann insbesondere die Lehre von der schönen Pflicht der Dankbarkeit u. s. w.

wenn es ein menſchliches Subjekt iſt. Unſere Forderung rechtfertigt ſich auch durch jeden Blick in die Erfahrung, indem wir immer und ewig bemerken müſſen, daſs die Menſchen ſich ſelbſt gedrungen fühlen, ſich ſowohl dieſe Unterrichts-Gegenſtände anzueignen, als ſie andern mitzutheilen und mittheilen zu laſſen. Nur weil wenigen Menſchen die lebhafte Kenntniſs von dem — *menſchlichen Wiſſen* geſtattet iſt; ſo iſt ihm auch nicht der *für ihn* erforderliche Geſammt-Unterricht in allen dieſen Lehrgegenſtänden vom Geſchicke gegönnt. Dagegen iſt es um ſo heiligere Pflicht für diejenigen, welche ſich einmahl als Menſchen-Lehrer aufwerfen wollen, genau und mit Beſtimmtheit anzugeben, was es für Unterrichts-Gegenſtände für die Menſchen überhaupt gebe, um Menſch, oder menſchlich göttlich zu ſeyn: und wer nicht die *ganze* Summe mit *Sicherheit* und *Beſtimmtheit* kennt, und zu deduziren vermag, den trift der Ausſpruch des göttlichen Weiſen, wo er eben auch behauptete, daſs *von der wahren Lehre für den Menſchen* (de lege) nicht ein Jota und ein Strichchen hinweggelaſſen werden dürfe, und folglich der Lehrer, welcher nicht den ganzen Umfang und die Wichtigkeit einer jeden Lehre kenne, und zu übertragen verſtehe, ein ſehr unwürdiger Lehrer ſey.

Eben darum iſt es auch wahre Verſündigung an der Menſchheit, wenn man entweder aus *unverzeihlicher Willkühr*, oder aus *Beſchränktheit* und doch *liebloſer Anmaſſung* den Menſchen irgend einen

ihnen

ihnen gebührenden Lehrgegenständen vorenthalten will. Kein Fürst darf gebieten: Mein Volk soll mir nur Diess und Diess wissen, und in meinen Schulen soll nur Diess und Diess vorkommen; sondern — *die Gottheit nur hat hier zu gebieten*, *und hat geboten*. Sie hat es bestimmt, was der Mensch als *Mensch* wissen müsse, und folglich ist die Beschränkung des Menschen-Unterrichtes auch wahrhaft *eine der himmelschreyenden Sünden gegen den heiligen Geist*.

So wie das menschliche Wissen ein *ewiges*, d. i. durchaus und immer dasselbe ist; so muss es auch *einen ewigen Lehrplan für die Menschen geben*.

Auf diesen Satz beruht aller Menschen-Unterricht als seine Basis. Wer demnach sich immer dazu bestimmen mag, entweder selbst Menschen zu lehren, muss vor Allem wissen, *was Gott wolle*, *dass die Menschen wissen sollten*, und sich daher stäts den ewigen von Gott selbst bestimmten Lehrplan vor'm Auge halten.

Von der symbolischen Darstellung eines Lehrplanes.

§. 177.

Ein vollendeter Lehrplan für die Menschen kann am Schicklichsten auf einem *Kreise* dargestellt werden; denn der Lehrplan bezieht sich auf das menschliche Leben, und hat zum Zwecke vermittels der Erkenntniss auf den Menschen so mit einzuwirken, dass sein Leben *göttlich* werde.

Nun ist aber des Menschen Leben durchaus ein *geschlossenes Ganze*, d. i. ein allseitig richtiges Eingreissen der Thätigkeit des Menschen in alle seine Umgebungen und Verhältnisse. Daher giebt es auch für die richtige anschauliche Darstellung dieser Idee kein besseres Symbol, als die — *Sphäre*: so wie auch der Sprachgebrauch diese Annahme durchaus rechtfertigt, indem die Ausdrücke: *Berufs- und Lebens-Sphäre* allgemein angenommen sind.

Da nun der Lehrplan eigentlich die Idee der *Form* von der Lebens-Sphäre enthält, so muss man sich die Sphäre auch — *entkörpert*, folglich bloss den *einfachen Umriss* oder den *Kreis* denken.

§. 178.

Es hat aber der Gebrauch des Kreises, um den Lehrplan darauf aufzutragen noch besondere Vortheile, um welcher willen wir ihn wählen müssen. Er ist dazu geeignet, immer die Idee des *vollendeten* oder *gerundeten Ganzen* zu erzeugen und fest zu halten. Ferner lässt sich am Kreise auch die Vorstellung von der — *Einheit* und *Verschiedenheit* des Wesens und der Form des menschlichen Seyns leichter hervorbringen. Endlich erleichtert er auch stäts dem Lehrer die Uebersicht seines Geschäftes.

§. 179.

Gegenwärtiger Lehrplan (sieh Tabelle I.) ist eigentlich der ewig gleiche für das menschliche

Wissen

Wiſſen überhaupt. Wir geben der Aufzeichnung der Lehrgegenſtände folgende Anordnung.

a) Wir theilen den Kreis in zwey Hemiſphärien, und weiſen dem einen die Lehre vom menſchlichen Seyn an ſich, dem andern die Lehre von der Form des Seyns zu. Allein da die Form des Seyns nur in der Göttlichen gefunden werden kann, ſo bezeichnen wir beyde Lehren kürzer und richtiger mit den Worten: *Lehre von dem Natürlichen, und Lehre von dem Göttlichen.*

b) Die erſte Lehre wird ſodann wieder unter zwey Hauptlehren gebracht, nämlich:

Die Lehre *von der Natur* im ſtrengeren Sinne, und die Lehre *von dem Menſchen* im Gegenſatze.

Die Lehre von dem Göttlichen wird in vier Hauptlehren abgetheilt, nämlich nach den vier Formen:

Lehre von der Wahrheit,
Lehre von der Gerechtigkeit,
Lehre von der Liebe oder Religion,
Lehre von der Schönheit.

c) Was jede Hauptlehre entweder wegen ihrer praktiſchen Beziehung, oder wegen ihrer Erläuterung noch für Lehren fordert, wird ſogleich unter ſie geſtellt.

II.

Modifikationen des ewigen allgemeinen Lehrplanes für Menschen.

§. 180.

Unſeren Grundsätzen zu Folge iſt alles menſchliche Wiſſen für das beſtimmte Lebensverhältniſs eines Jeden in der Welt. Demnach müſste denn der allgemeine Lehrplan in ſeiner Beziehung auf das Lebensverhältniſs des Menſchen eben ſo unendlich vielen Modifikationen unterworfen ſeyn, als die Erziehungsweiſe der Individuen. Allein dieſelbe Bemerkung, die wir oben ſchon bey der Erziehungslehre machten, gilt ins Beſondere auch hier; nämlich daſs es dem Menſchen gar nicht einmahl gegeben iſt, das Lebensverhältniſs des andern ſo genau zu durchſchauen, als es nothwendig wäre, um den Unterricht *ganz* darnach zu modifiziren. Es bleibt alſo auch hier Nichts anders übrig, als die ſchon oben ausgeſprochenen Lebensverhältniſſe uns vorzuhalten, und darnach den Lehrplan zu modifiziren. Dem zu Folge erhalten wir erſtens zwey Hauptmodifikationen, nämlich einen Lehrplan

A) *für den Unterricht der zum höheren oder Lehrſtande oder Adel, und einen*

B) *für den Unterricht der zum Nährſtande oder Volke beſtimmten Menſchen.*

§. 181.

Wenn nun auch das Lebensverhältniſs, in welches der Lehrling einſtens tritt, beſtimmt iſt, und darum auch die Modifikation des Lehrplans für ſein Verhältniſs oder ſeinen Stand ſchon zugleich die Beſtimmung erhalten hat; ſo ergiebt ſich doch wieder die Nothwendigkeit einer beſonderen Modifikation des Lehrplans für die Abſtufung des Alters des Lehrlings, indem jeder die drey Hauptperioden der Entwickelung der Sinnlichkeit, des Verſtandes und der Vernunft in ſeinem ſteigenden Alter gegründet und durchzugehen hat. Auf dieſe Weiſe muſs der Lehrplan für beyde Gattungen von Lehrlingen ſtrenge genommen, ſich wieder *dreimahl* modifiziren.

§. 182.

Dieſe dreifache Modifikation kann aber erſt dann ihre nähere Beſtimmung erhalten, wenn vorerſt die zwey Hauptmodifikationen näher beſtimmt ſind.

Die nach den zwey Hauptſtänden der Menſchen modifizirten Lehrpläne bleiben *in ihrer Art* auch wieder — *allgemein und ewig*, und gewähren für den Lehrer von jeder Klaſſe bey ſeinem ſteigenden Unterrichte das unverrückbare Ziel, um nicht durch wechſelſeitige Vermengung des Niedern mit dem Höheren menſchliche Miſsgeburten zu erzeugen.

§. 183.

§. 183.

Die Modifikationen gründen ſich auf das Charakteriſtische einer jeden Klaſſe in Beziehung des Vermögens den Unterricht aufzunehmen; ſo wie eben dieſem Vermögen der ſeiner Natur entſprechende Stand angewieſen iſt.

§. 184.

Das Charakteriſtiſche dieſes zweyfachen Vermögens beſteht bekanntlich darin, daſs der Menſch von der einen Klaſſe mehr das Ideale des Alls aufzufaſſen geeignet iſt, als der von der anderen.

Wenn demnach der Gegenſtand des Auffaſſens auch derſelbe bleibt, ſo muſs doch die *Bezeichnung* deſſelben für den Auffaſſenden in dieſer Hinſicht ganz verſchieden ſeyn.

Gerade hieraus ergiebt ſich alſo eine vollkommene Verſchiedenheit des allgemeinen *Menſchen - Lehrplans.*

§. 185.

Die Modifikation des Lehrplanes für das Volk iſt von gröſserer Wichtigkeit, als die für die Gelehrten, weil das Volk nie ſeinen Unterricht, wenn er für ihn verderblich war, ſelbſt zu verbeſſern vermag; ſondern ein irregeführtes oder fehlerhaft unterrichtetes Volk vielmehr äuſſerſt gefährlich werden kann. Dagegen der Gelehrte die bey ſeinem Jugend - Unterrichte eingetretenen Mängel in der Folge doch durch Selbſt - Studium zu verbeſſern im Stande iſt.

Aus

Aus diesem Grunde soll es uns daher auch eine vorzügliche Angelegenheit seyn, die Modifikation des Volkslehrplans vor der andern vorzunehmen, und sie so scharf als möglich zu bezeichnen.

Modifikation des allgemeinen und ewigen Menschen-Lehrplans für das Volk. Sieh Tab. II.

§. 186.

Nachdem die Modifikation auf das Plus des niederen Anschauungs-Vermögens sich gründet, dieses aber *wegen dem Standes-Verhältnisse* vorausgesetzt wird, so ist es um so räthlicher, in der Deduktion der Modifikation durch den Hinblick auf den Stand, oder die Bestimmung des Volkes sich leiten zu lassen.

Es soll demnach auch Diess der Gesichtspunkt seyn, von dem wir ausgehen wollen.

§. 187.

Die Bestimmung des Volkes ist nach obigen Grundsätzen, *das Seyn an und für sich*, oder *das Existiren — für sich selbst und für andere zu befördern.*

Dem zu Folge muss also sein Wissen sich hauptsächlich auf die Kenntniss der Bedingungen der menschlichen Existenz vorzugsweise ausdehnen; denn der Umfang der Bedingungen der menschlichen Existenz ist eigentlich die Welt des Volkes, mit welcher derselbe — *vertraut seyn muss.*

Zu dieser Forderung kömmt noch folgende.

§. 188.

§. 188.

Sobald der Unterricht sich einmahl auf *einen Stand* bezieht, so bezieht er sich auf das *besondere Leben*; hieraus folgt, daſs der Unterricht in der Beziehung der Lehrgegenstände stäts die *praktische Beziehung* in sich schlieſsen muſs. Da nun das Leben des Volkes vorzugsweise ein *materielles* ist, so müssen auch alle Lehrgegenstände seines Lehrplanes eine *materiell-praktische Bezeichnung* erhalten.

§. 189.

Die Modifikation hat also die zwey Forderungen dadurch zu erfüllen, daſs auf dem Volks-Lehrplane die Lehrgegenstände, welche die Bedingungen des Seyns an sich umfassen, *vorzugsweise aber auch mit stäts praktischer Beziehung für das Volksleben* vorkommen.

§. 190.

Man kann sich nun aus diesen unläugbaren Bemerkungen die Kurzsicht derjenigen erklären, welche aus den Lehrplänen für das Volk die Lehrgegenstände von der Natur und dem Menschen verbannt wissen wollen, und den Unterricht des Volkes lediglich auf *lesen*, *schreiben*, *rechnen* und *Christenthum* einschränken, übrigens die Kenntniſs der Hauptsache dem Geschicke eines Jeden überlassen.

Eine solche Denkweise setzt ihre Urheber mit sich selbst in Widerspruch, ohne daſs sie es nur ahnen. Sie führen das *Lesen* auf ihrem Lehrplane

auf,

auf, und können sich doch den Zweck nicht verläugnen, vermittels desselben *sich nützliche Kenntnisse zu verschaffen;* allein welches sind denn diese nützlichen Kenntnisse?

Die der Religion können es nicht seyn; denn diese werden ohnehin als ein der *wenigen* Haupt-Lehrgegenstände gelehrt. Welches können also diese nützlichen Sachen anders seyn, als die Kenntnisse dessen, was des Volkes Welt ausmacht? Sind aber diese Kenntnisse nur *nützliche* oder sind es — *unerläfslich - nothwendige* Kenntnisse?

Endlich möchte man doch noch fragen: Ihr behandelt das Lesen als eine Hauptsache, als einen Lehrgegenstand an und für sich! Welches sind denn die Mittel des Unterrichtes in demselben? Ist es euch denn gleichviel, wenn es nur geschriebene und gedruckte *Worte* sind; oder wünschet ihr einen brauchbaren Stoff zur Leseübung? Und welcher kann brauchbarer seyn, als derjenige, der Jedem die Kenntnifs seiner Welt gewährt? Doch wie lange bedurft ihr, um das Lesen zu lehren? Der Elementarschüler besucht 6 Jahre die Schule; ich setze voraus, in einem halben Jahre, folglich am Schlufse des zwölften Theils dieses Zeitmafses sey er im Lesen schon vollständig erfahren; was lehrt ihr ihn jetzt?

Es ist wahrhaft unbegreiflich, wie manchmahl Männer von entschiedener Einsicht durch irgend eine Ansicht gefesselt, sich hindern lassen, frey um sich zu blicken, damit sie nicht das übersehen, was zunächst um sie herum liegt.

§. 191.

§. 191.

Durch denſelben Grund, welcher angegeben wurde, um die Nothwendigkeit darzuthun, den Unterricht in der Kenntniſs der Natur und Menſchen vorzugsweiſe zu ertheilen, iſt auch ſchon die Modiſikation des Unterrichtes beſtimmt worden, und es darf nur die Angabe der Lehrgegenſtände näher bezeichnet werden. Fs kann hier fürs Erſte von keiner andern Naturgeſchichte und Naturlehre die Rede ſeyn, als von einer — *anſchaulichen;* von keiner anderen Anthropologie, als von einer – *vermittels des Verſtandes begreifbaren*, und in ſo weit mittelbar anſchaulichen.

Aber es kann keine dieſer Lehren für ſich *iſolirt* vorkommen; ſondern ihre nächſte Beziehung auf das Leben muſs jederzeit mit angegeben werden; ſo wie auch alle Hilfskenntniſſe und Fertigkeiten in dieſer Hinſicht hier einen anderen Charakter gewinnen, als auf der Linie des entgegengeſetzten Pols.

Die Mathematik für den Volksunterricht iſt z. B. ganz und gar der Mathematik der Gelehrten entgegengeſetzt, oder wenigſtens eine ganz verſchiedene. Jenen dient ſie zum Meſſen und Berechnen der Gegenſtände des phyſiſchen Lebens, dieſen zu richtigeren und beſtimmteren Begriffen der Natur vermittels der höheren Phantaſie.

Der praktiſche Charakter muſs demnach bey der Angabe eines Lehrgegenſtandes auf den Lehrplan für das Volk durchaus ſichtbar ſeyn; auſſerdem haben die Gegner der ſogenannten — *Real-*

Kennt-

Kenntnisse vollkommen recht, wenn sie das mannigfaltige Quodlibet von Definitionen, Nominationen und Klassifikationen von einer isolirten Natur und Menschenlehre entlehnt, aus dem Volksunterrichte verbannt wissen wollen.

§. 192.

Hieraus mögen nun öffentliche und Privat-Lehrpläne für das Volk beurtheilt werden, welche, wenn nicht *alle von uns geforderten* Gegenstände, doch die meisten der sogenannten Real-Kenntnisse aufnehmen, aber *ohne alle Modifikation* und *ohne alle* durch diese veranlaßte Bezeichnung.

Ein Lehrplan dieser Art ist in den Händen eines beschränkten Volkslehrers, (und deren giebt es doch viele) dasselbe, was das scharfe Instrument in der Hand des Kindes.

Unfähig, den Plan sich und anderen zum Frommen zu gebrauchen, steht er stäts in Gefahr, damit zu schaden; indem er die Köpfe seiner Lehrlinge *mit den unnützesten* Dingen anfüllt.

Ja es ist einem solchen Lehrer nicht zu vergen, wenn er zu seinen Lehrbüchern Kompendien wählt, die nur für den höheren Unterricht geschrieben sind, und seinen Unterricht an diesen Leitfaden fortspinnt *).

§. 193.

*) Ich habe Schulen gefunden, wo der Lehrer sich rühmte, die Naturgeschichte, Geographie etc. recht gut gelehrt zu haben, uud seine Kinder über die Eintheilung der Natur, so wie über den Erden-Glo-

§. 193.

Der Religions-Unterricht hat zum Zwecke, der Existenz oder dem Leben des Menschen die Form zu geben: Hieraus folgt aber auch, daſs dieselbe Form dem höheren und niederen Stande angeeignet werden müsse. Doch, die Frage entsteht nun: Wie dieſs *der Unterricht* bey dem einen und andern auf eine zweckmäſsige Weise erzielen könne?

Die Form des göttlichen Seyns haben wir bekanntlich in vier besondere Formen vereinzelt, und daraus gewisse Lehren festgesetzt. Welches ist nun ihre Modifikation für den Volksunterricht, welches ihr Verhältniſs auf den Lehrplan für das *Volk?*

Getreu unseren Grundsätzen, die ihre Giltigkeit schon bewährt haben, finden wir auch diese Modifikation ohne Schwierigkeit.

Die Lehre vom Göttlichen muſs, wie die vom irdischen sich auf das Leben beziehen, sonst wäre sie eine zwecklose Lehre. Nachdem nun das Leben der niederen Stände ein materielles Κατ᾽ ἐξοχην ist, so muſs auch die Lehre vom Göttlichen mehr diesen Charakter annehmen.

Doch die Lehre vom Göttlichen ist ganz ideal, daher scheint diese Forderung einen Widerspruch in sich zu haben.

Allein das Ideale muſs eben so an das Reale gränzen, als dieses jenem sich nahen muſs; daher ent-

bus examinirte, die nicht ihr Vaterland, ja nicht einmahl ihre Gegend in beyder Beziehung kannten.

entsteht die Frage: welches das Reale des Ideellen sey? Es ist, wohl gemerkt, hier die Rede nur *von der Art, das Ideale aufzufassen*; denn das Ideelle kann eigentlich nie real werden. Der Unterschied besteht nur in der Art des Auffassens: der Eine hat die lichte Anschauung der Idee selbst; der Andere überläſst sich der ihm von ihr mitgetheilten Bezeichnung, in wie weit sie sein Verstand erreicht. *Die bestimmte Bezeichnung der Idee* ist daher ihr — *Reales* für denjenigen, welcher der Idee in Bezug auf das Praktische seines Lebens sich nicht zu bemächtigen vermag, so wie die Definition für den Verstand das Reale des Begriffes ist.

Von Seite des Lehrlings wird folglich ein Hingeben an die durch *bestimmte Bezeichnungen* ihm mitgetheilten Vorstellungen gefordert. So wie aber die Idee des Göttlichen von verschiedenen Ansichten genommen unter vier Formen uns erschien, muſs also auch das *bestimmte Bezeichnen* derselben von eben so vielfacher Art seyn. Um also auf diese Weise den Lehrplan für das Volk zu vollenden, müssen wir uns wieder auf jede der Formen ins besondere beziehen.

§. 194.

Die erste Form ist die der *Wahrheit*. Der Gottheit Seyn wird hier an und für sich oder ohne praktische Beziehung genommen. Die bestimmte Bezeichnung dieser Form ist also die Gotteslehre an und für sich (*Theologie.*) Was dagegen

ge-

gefordert wird, iſt der *Glaube*, zum Unterſchiede der *Vernunft-Anſchauung*.

Da die Lehre von Gott, oder die *theoretiſche Religion*, oder die *Dogmatik* von Seite des Volks nur den Glauben fordert, ſo iſt die Theologie in Wahrheit für das Volk nur *Glaubenslehre*, Dog matik. Doch, welcher Miſsdeutung könnte dieſe Forderung ausgeſetzt ſeyn, wenn ſie nicht den Grundsätzen gemäſs näher beſtimmt würde! Der alte gute Chriſt freut ſich vielleicht über dieſen Ausſpruch, während der Aufklärungsfreund darüber unwillig wird; indeſſen der zweyte Grundſatz der Modifikation, nämlich: *Es müſſe Rückſicht auf das niedere Anſchauungs-Vermögen gemacht werden*, beſtimmt es ganz unzweydeutig, *was dieſer Glaube ſey*.

Der Menſch vom Volke, deſſen Sache es nicht iſt, mit dem höheren Anſchauungs-Vermögen die Idee der Gottheit zu durchdringen, darf darum bey ſeinem Glauben mit dem niederen Anſchauungs-Vermögen — *nicht unthätig ſeyn*; ſonſt würde ſein Glauben ein leidendes Hingeben, und verlöre das Charakteriſtische des *Menſchlichen;* ſondern er hat mit ſeinem Verſtandes-Vermögen die Natur zu ſchauen, die Zweckmäſsigkeit und Ordnung ihres Ganges, die Wohlthat ihrer Einrichtung, die Schönheit ihrer Selbſt-Darſtellung zu erwägen, und ſich zu dem Urtheile zu erheben, daſs ein weiſer, liebevoller und ſchöner Gott regiere. Er hat auf gleiche Weiſe die Geſchichte zu durchwandern, um zu dem Reſultate der Beobach-

obachtung zu gelangen, daſs die Gottheit ſich weiſer Männer bediente, um uns es noch deutlicher, als durch die Natur zu ſagen, daſs er der mit ſich einige und in Bezug auf uns dreyſache, weiſe, und liebevolle Gott ſey.

Die Dreyeinigkeit Gottes, die Baſis aller Glaubenslehre wird nun ſammt allen übrigen vermittels des Hinblickes auf die — *Welt* und — *Menſchheit* auch mit den niederen Anſchauungs-Vermögen aufgefaſst; aber eben weil ſie nicht mit den höheren durchdrungen werden kann, *geglaubt*, jedoch auch zum wahren Frommen des Volkes; denn es hat hier der bekannte Köhler-Glaube nicht Statt, der bey auswendig gelernten *Worten* ſich einer Seits ebenfalls nur mit dem Worte: *ich glaube*, äuſſert; andrer Seits aber den blindeſten Eigenſinn, und wenn dieſem zuwider gehandelt wird, die abſcheulichſte Brutalität verräth.

Daſs der wahre Glaube, eben weil er ſich zum Theile auf die Belehrung der Vernünftigen und von der Gottheit beſſer unterrichteten Männer ſtützet, Prieſterthum und Kirche fordere, iſt nothwendige Folge. Die *Glaubenslehre* führt daher mit ſich die *Kirchenlehre*.

§. 195.

Die zweyte Form des menſchlichen Seyns iſt die Gerechtigkeit. Das *Reale* der Idee der Gerechtigkeit iſt das — *Geſetz*, oder die beſtimmte Bezeichnung deſſen, was — *gerecht* iſt. Das Hingeben an daſſelbe iſt — *der Gehorſam*. Was dem Geſetze die Baſis und den Vollzug gewährt, iſt der *Staat*.

Die

Die Hingebung an denſelben beſteht in — *Treue* und *Patriotismus*.

Der Volksunterricht fordert alſo aus dem ewigen Lehrplane für die zweyte Form des Göttlichen, die *Geſetz - und Staatslehre*. Auf dieſe Weiſe fällt auch *Glaube* und *Gehorſam* — und *Kirche* und *Staat* miteinander zuſammen.

§. 196.

Das Reale der Idee der Liebe als der dritten Form des göttlichen Seyns, oder die beſtimmte Bezeichnung der Liebe iſt die — *Pflicht*, oder die *Verbindlichkeit*, *Gutes zu thun und zu wollen der Menſchen und Gottes wegen ohne allen Eigennutz*.

Im Volksunterrichte muſs daher für die dritte Form des Göttlichen, die *Pflichtenlehre* oder die *Moral* gegeben werden.

Dieſe iſt es, welche dem Glauben erſt den wahren Geiſt oder das wahre Leben giebt, dem *Geſetze* die nöthige Ausdehnung gewährt, dem Staate die ſchönſte Anſicht verleiht, und den Patriotismus zum Philanthropinismus oder Koſmopolitismus ſteigert.

§. 197.

Das Reale der Idee der Schönheit iſt praktiſch genommen die — *Vorſchrift*, wie man all ſein Thun und Benehmen einrichten müſſe, um es auch wohlgefällig zu machen. — Die Lehre von der Schönheit kann alſo bey dem Volksunterrichte in Bezug auf das Geſammtleben nur als *Lehre der Wohlanſtändigkeit* vorkommen.

§. 198.

§. 198.

Was die Bildungsmittel für die Form des Schönen betrifft, nämlich: *Zeichnen*, *Dichtkunst* und *Musik*, wird es kaum einer besondren Erklärung bedürfen, um die Einstimmung zu erhalten, daſs vom Ersten nur in so weit Gebrauch gemacht werden könne, als es das Lebensverhältniſs des Volkes fordert, und folglich nur *technische* Zeichnungskunst im Allgemeinen gelehrt werden müsse. Eben so wird man auch leicht einsehen, daſs *Volkslieder und Sprüchwörter* die geeignete *Dichtkunst für das Volk sey*, und *seine Musik in der Regel* sich nicht über den *Gesang* ausdehnen solle.

Modifikation des Lehrplans für die Höheren.

§. 199.

Der Beruf der *Höheren oder des Adels ist mit dem höheren Vorstellungs-Vermögen in den Formen des Göttlichen zu seyn, und sie aber auch den Niederen anzueignen*, so wie diese Vorzugsweise an der Begründung des Lebens für sich, und der für Jene, arbeiten. Das Leben der Höheren ist also eigentlich nur ein *ideelles* Leben und Wirken, entgegengesetzt dem *materiellen* des Volkes. Allein es darf sich von diesem nicht nur nicht entfernen, sondern muſs in stäter Vereinigung mit ihm sich forttreiben, sonst würde das zweyte Erforderniſs des Berufes nicht erfüllt werden können.

Wenn daher der Höhere die Lehre vom Göttlichen vorzugsweise innen haben soll, so darf ihm die von der Natur und des Menschen nicht fremd seyn. Aber seinem Leben oder Berufe zu Folge, hat er von ihr nicht das Reale, sondern das Ideale zu kennen, und so wird ihm der Gegenstand, *von dieser Ansicht genommen* — mit einer ganz anderen Bezeichnung beym Unterrichte vorkommen müssen.

§. 200.

Wir wollen nun auf diese Vorerinnerung gestützt, auch auf dieser Seite den Versuch der Modifikation des Lehrplanes machen, und zwar ganz nach der vorigen Ordnung.

Realkenntnisse oder die Lehre von der Natur und den Menschen.

§. 201.

Die Natur nach der vorhergegangenen *allgemeinen* Ansicht zerfällt in *Naturbeschreibung* und *Naturlehre im engeren Sinne.* Die Naturbeschreibung hat es bekanntlich mit der Bezeichnung der Naturprodukte zu thun. Die Ansicht des Volkes von diesen Naturprodukten ist durch das physische Leben beschränkt. Allein das höhere Leben gewährt hier eine ganz andere Ansicht von den Naturprodukten.

Mit dem höheren Vorstellungs - Vermögen fasst der Mensch hier nicht sowohl das *Materiale*

der

der Produkte, sondern die *unendliche Produktivität der Natur* auf, und die praktische Beziehung dieses Auffassens ist *die Gottheit und Menschheit* zugleich: d. i. in dem Auffassen bewundert er zugleich die Unendlichkeit der Offenbarung, und die Unermeſslichkeit der Wohlthaten, welche hieraus zugleich für den Menschen entstehen.

Eben so hängt das Auge des Mannes vom Adel nicht sowohl an den *Erscheinungen der Natur*, während dem sein Verstand *ihrer Kausalität nachgrübelt*, sondern mit hohem Geiste *durchdringt er das All der Welt*, *erleuchtet von der Idee der Gottheit. Die Produktivität der Natur und ihrer Wirksamkeit* fallen bey der Ansicht des Höheren zusammen; so wie *Geographie* und *Astronomie* in Wechselwirkung ihm die bestimmte Anschauung der Weltform erleichtern.

Die Mathematik aber dient ihm, die Natur selbst in bestimmteren Formen zu schauen. Sie wird ihm die Form von dem *Erfüllten*, das die *Naturphilosophie durchdringet*.

Auf gleiche Weise wird auch vom Manne von Adel der Mensch nicht *zerstückelt* angeschaut, sondern in *diesem besonderen Organismus* das Migniaturgemälde des *Groſsen* und *Einen*, und in ihm das All durchwaltende Princip des Geistes in seiner stäts regen Wirksamkeit gesehen.

Darum betrachtet der Höhere die Geschichte auch nur als *allgemeine* Menschenkenntniſs, oder als die Erscheinung dieses oben erwähnten Alles durch-

durchwaltenden Princips im menſchlichen Organismus überhaupt.

§. 202.

Aus demſelben Grunde, aus welchem dem Menſchen von Adel eine höhere Anſicht der Natur zukömmt, muſs ihm auch die Anſicht des Göttlichen nur ideal *im ſtrengſten Sinne genommen*, inwohnen.

Er muſs in Bezug auf die *Wahrheit* nur die *Idendität* ſelbſt ſchauen. *Philoſophie* und *Religion* ſind darum in ſeinen Augen Eines.

In Bezug auf die Form der *Gerechtigkeit* hat er nur den *Staat und die Staaten mit allen Attributen* vorm Auge, und in Bezug auf die Form der *Liebe*, die — *geſammte Menſchheit, in der Kirche zu einer Familie vereinigt.*

In Bezug auf die Form des *Schönen* ſieht er nur die himmliſche *Schönheit*, venus urania, in der Natur enthüllt, und in der Kunſt nachgebildet.

Die praktiſche Beziehung ſeines Wiſſens iſt nie *das phyſische Leben*, und die Form des Göttlichen *abgeſondert genommen*, ſondern ſtäts das — *himmliſche Seyn der Menſchheit, bey welchem das Seyn an und für ſich und die Form deſſelben unter ſich verſchmolzen ſind.* Eben darum kann dieſes höhere Leben ohne *Dichtkunſt* gar nicht beſtehen; und die Sehnſucht nach der Zeichnungskunſt und Muſik, iſt eine natürliche Eigenheit des gebildeten Gemüthes in der höheren Lebens-Sphäre. Den Lehrplan für den Adel ſtellt die Tabelle III. dar.

Von

Von Schulplänen.

§. 203.

Die zwey Hauptmodifikationen des allgemeinen und ewigen Lehrplans ſind nun angegeben; würde das uns hier vorgeſteckte Ziel es geſtatten, ſo könnten wir nach dem hierbey angewandten Princip auch noch weitere Modifikationen für die beſondren Stände angeben. Allein da dieſen ſpeciellen Angaben oder Vorzeichnungen auch *die oben ſchon geforderten ſpeciellen Schulen entſprechen müſsten*, und dieſe Einrichtungen noch nicht ſo nahe ſind, ſo laſſen wir die weitere Verfolgung der Modiſikation *für jetzt* noch ausgeſetzt.

Dagegen fühlen wir uns gedrungen, eine ganz andere Modiſikation dieſer beyden Lehrpläne zu verſuchen.

§. 204.

Unſere bisherige Beſtimmung ging nicht weiter, als auf das, was der *Menſch — vom Volke* und der — *vom Adel* für Gegenſtände des Wiſſens nöthig habe, um in *ſeinem* Lebensverhältniſſe *Menſch zu ſeyn.* Nun entſteht aber die wichtige Frage: Auf welche Weiſe gelangt der Menſch von jeder Klaſſe zur Kenntniſs eines jeden dieſer Gegenſtände des ihm nöthigen Wiſſens?

Dieſe Frage bringt uns ſchon auf den Gedanken, daſs jeder der zwey *Lehrpläne* als *Unterrichtsplan* wieder *ſeine Modifikationen* erhalten müſſe.

Es

Es ergiebt ſich alſo hieraus wieder die zweyte Frage: Welches ſind die neuen Modifikationen für den ſteigenden Unterricht der Menſchen aus jeder Klaſſe? Wir wollen dieſe Frage für jede Klaſſe ins Beſondere beantworten, und zwar zuerſt wieder für das Volk.

§. 205.

Nach einer oben vorgekommenen Bemerkung heiſst die Anſtalt, wodurch eine Klaſſe Menſchen zuſammen öffentlich Unterricht erhält, *Schule*. Da nun der Lehrplan auf ſolche bezogen werden muſs, ſo können wir ihn in dieſer Modifikation anſtatt *Unterrichts* - auch ſchicklich — *Schul* - *Plan* nennen. Wie handeln demnach gegenwärtig von *Schulplänen*, und zwar zuerſt

Von dem Schulplane für das Volk.

Oben haben wir bekanntlich beſtimmt, unter welcher Modifikation das Volk die allgemeinen Kenntniſſe des Menſchen, um — *Menſch im Volke zu ſeyn*, innen haben müſſe: nun denken wir an die zum Volke heranreifenden Menſchen, und legen uns die Frage vor, wie wir dieſe zu dieſer Kenntniſs verhelfen wollen.

Die Lehrgegenſtände müſſen — *ſtäts dieſelben ſeyn*. Keiner kann davon hinwegbleiben, keiner mehr dazu kommen. Die Frage iſt nun, *wie ſie zu modifiziren ſeyen, damit ſie für einen ſtäts ſteigenden Unterricht paſſen.* In wie ferne aber von

einer Menschheit die Rede ist, die zu ihrem Ziele heranwächst, müssen wir uns auch zugleich die Bemerkung machen, daſs die Modifikation des Lehrplans sich unaufhörlich verändern müsse. Unsere Frage wird nun immer bestimmter: *Wie oder nach welchem Princip modifizirt sich der Lehrplan des Volkes — unaufhörlich steigend — für die heranwachsende Jugend?*

Zur Beantwortung dieser Frage gehört noch die Vorerinnerung, daſs diese Jugend bestimmt sey, *sobald als möglich in das materiell-praktische Leben einzugreifen.*

Vorausgesetzt also, daſs die Vorzeit dem Unterrichte für dieses Leben gewidmet werden soll, so kann der Unterricht nur die Kenntnisse dieses Lebens *in seinen Elementen* berühren. Allein auch vorausgesetzt, daſs der Unterricht bis zur Majorennität des Menschen nicht aufhören dürfe, so wird es einleuchtend, daſs auf jenen Unterricht *ein zweyter fortbauen müsse, und zwar ein Unterricht, welcher schon tiefer in die Sache eindringt.*

Zwey Schulanstalten erhalten wir daher, wie schon in der Erziehungslehre angegeben wurde, und dem ersten Anscheine nach *zwey Unterrichtspläne*, jeden aber in seiner eigenen Steigerung.

Nennen wir nun die erste Schule (wie herkömmlich) *Elementar* - die zweyte *Real-Schule*, so haben wir auch den Unterrichtsplänen dieselbe Bezeichnung zu geben.

§. 206.

§. 206.

Der Unterſchied des Zweyten vom Erſten beſteht lediglich in der gröſseren Verdeutlichung jenes vor dieſem; denn der Geſammtunterricht für das menſchliche Leben muſs in ſeinen Elementen ſchon gegeben ſeyn. Hieraus folgt, daſs wir nur den erſten Plan richtig zu entwerfen haben. Die obige Frage, nach welchem Princip? wiederholt ſich alſo nun hier *ganz beſchränkt*. Zufolge unſerer allgemeinen Behauptung, daſs nur *ein* Princip — unter verſchiedenen Anſichten — die Stütze unſerer Erziehungslehre ſeyn müſſe, müſſen wir auch hier daſſelbe wieder zur Richtſchnur unſeres Verfahrens machen.

Unſer Princip iſt aber: der Unterricht *iſt nur für das Leben* (im vollen Sinne des Worts). Die allmählige Steigerung des Elementarplanes kann alſo nach dieſem Princip nur in Bezug auf — *die ſteigenden Lebensverhältniſſe der Menſchen* vorgenommen werden.

Die Steigerung ſelbſt muſs *dem Geſetze der Kontinuität folgen*, *wenn der Schulplan ein wahrer Unterrichtsplan ſeyn ſoll*, wie noch ſpäterhin erwieſen *wird* und in jeder Steigerung *muſs der geſammte Lehrplan vorkommen*, wie ſchon erwieſen *wurde*; folglich bleibt nichts anderes übrig, als die Lebensverhältniſſe des Menſchen ſo aufzufinden, daſs man ſagen kann, das Eine folgt in der Natur auf das Andere, und iſt *zugleich daſſelbe nur in der Erweiterung*.

Iſt

Ist daher das Erste gefunden, so geben sich die anderen analog für sich. Welches ist daher das Erste?

§. 207.

Vor allem müssen die vorigen Grundsätze hier noch einmahl zurückgerufen werden, *nach welchen der Mensch nur im Verbande mit der Menschheit genommen*, und sein Lebensverhältniss nie anders, als in der *Gemeinschaft* gedacht werden kann. Die *Gemeinschaft* ist also der *Typus* aller Lebensverhältnisse. Dem zu Folge lösst sich nun unsere Frage sehr leicht.

§. 208.

Das erste Lebensverhältniss ist das *älterliche Haus*. Welches ist nun das zweyte, dritte und so fort bis zum letzten — nach den obigen Forderungen? Das zweyte ist die *Ortsgemeine*, *Kommune-Kommunität*; es sey Dorf- oder Stadt-Gemeine. Das dritte das *Gericht*, *Landgericht*, *Pflege* u.d.g. Das vierte in einem grösseren Reiche die *Provinz*, das fünfte das *Königreich*, das sechste (in Deutschland) das *Reich*, oder die *Konföderation*, das siebente der *Welttheil*, das achte die *Erde*, das neunte das *Weltall*.

§. 209.

Der Typus aller Lebensverhältnisse ist, wie oben gesagt wurde, die *Gemeinschaft*. Das Princip der Gemeinschaft aber ist der *Regent* in der weitesten Bedeutung des Wortes.

Dem

Dem zu Folge ſuchen wir alſo vor Allem das Princip der Gemeinſchaft in jedem Verhältniſſe auf, um zugleich die Analogie zwiſchen dem Einem und Anderen oder die Homogenität eines Jeden darzuthun. Doch dieſs koſtet ja nur einen Blick. Der Regent des älterlichen Hauſes iſt der *Vater*; der der Dorfgemeine der *Schultheiſs* oder *Burgermeiſter*, oder *Stadtkommiſſär*; der der Provinz, der *Gouverneur* oder der *Präſident*, oder *Generalkommiſſair*, oder *Präfekt*; der des Reichs, der *Kaiſer*, oder *König* oder *Herzog*; der der Konföderation gegenwärtig der *Protector*; der von Europa iſt die unſichtbare oder moraliſche Perſon des *Staatenbundes* durch Völkerrecht; der von der Erde der Genius der *Menſchheit*, welcher ſie durch das *Geſetz der Liebe* beherrſcht, und eben dadurch ſie *zu einem harmoniſchen Ganzen* verſchmelzet. Es iſt dieſs gegenwärtig der *Stifter* der chriſtlichen *Religion*, und nach ſeinem eigenen Ausſpruche: Ich verbleibe ſtäts unter euch: iſt der Regent der Menſchheit in ſeinem Namen die *moraliſche Perſon* — *die Kirche*, welche ſeine Anſtalt fortſetzet. Der Regent des Weltalls iſt — *Gott*.

§. 210.

Es kann dem einſichtsvollen Freunde der Humanität nicht entgehen, welche Tendenz einem ſolchen Unterrichtsplane zu Grunde liege. *Die ſchöne, Seligkeit bringende, kurz die wahre Humanität*, ſoll auf der Erde herrſchend werden; darum

um ſoll von der Menſchheit keine andere Vorſtellung im Gemüthe der Menſchen erzeugt werden, *als die einer Familie.* Der Name *Vater* ſoll den *Familien-Vater, den Regenten und Gott ſelbſt zu einem Subjekte machen.*

Das älterliche Haus und das Weltall, die Familie und die Menſchheit, der Vater jener, und der Vater dieſer müſſen am Schluſse des Unterrichtes in Eines zuſammen fallen. Welche entzückende Anſicht der Menſchenbildung! welche wonnevolle Hoffnung auf veredelte Generationen! welche erfreuliche Ausſicht auf blühende Staaten! welche tröſtende Ausſicht auf frohere Zeiten!

§. 211.

Allein ſo gut die Tendenz dieſes Unterrichtsplanes iſt, eben ſo richtig iſt derſelbe *in Bezug auf das Ganze in ſeiner Anlage.* Denn fürs Erſte *iſt das Geſetz der Kontinuität in ihm ſo genau beobachtet, daſs man ſagen kann, es kömmt ſtäts daſſelbe nur in gröſserer Ausdehnung vor,* wie ſich ſogleich ergeben wird. Fürs zweyte iſt auch dafür geſorgt, daſs nichts, was zum Unterrichte gehört, ausgelaſſen, nichts überſchritten, oder überſprungen werden kann.

§. 212.

Das Lebensverhältniſs gleicht nach obigen Erklärungen einer Sphäre, weswegen zur Darſtellung eines Lehrplanes der Kreis am beſten taugt.

Jedes

Jedes Lebensverhältniſs aber faſst in ſich den Menſchen ſelbſt als die erſte Bedingung des Seyns, die Natur als die zweyte Bedingung des Seyns, und die *Divinität* als die Form des Seyns. In jedem dieſer Lebensverhältniſſe müſſen alſo auch alle Unterrichts-Gegenſtände, welche ſich hierauf beziehen, vorkommen. Der Lehrplan für das Volk muſs daher als — *ein unveränderlicher Kreis* und die Lebensverhältniſſe als — *die in ihm eingeſchloſſenen Kreiſe* vorkommen, und es fragt ſich lediglich nur: was kömmt von der Naturbeſchreibung etc. was von der Rechts- und Staats- und Religions-Lehre etc. in dieſem und jenem Kreiſe vor?

§. 213.

Die ſchönſte symbolische Darſtellung dieſes Unterrichtsplanes wird daher durch anliegeude Tabelle erzielt. Sieh Tabelle IV.

§. 214.

Der Ueberblick dieſer Tabelle macht ſicher jeden ferneren Beweis von der Behauptung überflüſsig, daſs bey dieſem Unterrichtsgange *das Geſetz der Kontinuität am genauſten befolgt werde;* allein nachdem eigentlich die Wiſſenſchaft noch die Beſtimmungen näher anzugeben hat, wie dieſer Unterrichtsgang zu verfolgen ſey; ſo müſſen wir die Darſtellung ſeiner Vorzüge oder vielmehr die Rechtfertigung, daſs er *der einzig richtige ſey*, noch bis dahin verſchieben, und vorerſt die ferneren Unterrichtspläne entwerfen.

Un-

Unterrichtsplan für die Realschule.

§. 215.

Der Elementarſchüler hat das Alter erreicht, daſs ihn das Geſchäftsleben ſchon an ſich zieht. Die Schule hat auch alle Kenntniſſe des menſchlichen Lebens in den *Elementen* mit ihm durchgenommen. Genügt nun dieſer Unterricht für den Menſchen, oder zur Erreichung des Zweckes, nämlich, daſs er mit Einſicht ſein Seyn ſelbſt begründe? Gerade aus dem Grunde, daſs ihm nur ein *Elementarunterricht* zu Theile wurde, iſt die Frage ſchon mit Nein beantwortet.

Hierzu kömmt aber noch die Bemerkung, daſs das *Geſchäftsleben* auch *ſeine eigne Anweiſung* fordert, und folglich den Menſchen mit der Aufmerkſamkeit an ſich zieht, daſs nothwendiger Weiſe der vorige Schulunterricht wieder verloren gehen muſs.

Die Erfahrung beſtättigt dieſs auch vollkommen, indem ſo manche Menſchen, welche in den Elementarſchulen die vorzüglichſten waren, ſechs Jahre nachher kaum mehr leſen, ſchreiben noch rechnen konnten.

Eine neue Schule iſt alſo für den jungen Geſchäfts-Menſchen offenbar nothwendig, wie ſchon oben erwähnt wurde. Allein ſoll für dieſe auch ein *neuer* Unterrichtsplan entworfen werden?

§. 216.

§. 216.

Die Bestimmung von dieser Schule, wie gleichfalls erwähnt wurde, kann keine andere seyn, als den Elementarunterricht nur weiter zu verfolgen, von den *Elementen* nämlich *in die Sache selbst zu dringen.*

Dem *Elementarschüler* genügt es, z. B. all das, was sein Auge um sich erblickt, oder was er thun sieht, so zu kennen, daſs er die Sachen und Handlungen *menschlicher Weise* sieht. Der *Realschüler* soll aber schon *die Sache selbst zu behandeln* lernen, folglich muſs seine Kenntniſs davon auch tiefer *in die Sache selbst dringen.*

§. 217.

Eben diese Forderung, daſs der Realschüler die Sache selbst behandeln lernen, und folglich tiefer in die Sache dringen soll, bringt uns auf die nothwendige Folge, daſs wir *mehr Real* - als *Elementar* - *Schulen* bedürfen; weil sich das Geschäftsleben des Volkes oder die Behandlung der Sache *theilt.*

§. 218.

Die Theilung kann aber, wenn von Schulen die Rede ist, nicht mehrfach angenommen werden, als nach dem oben schon deduzirten Grundsatze der *Triplizität* des Volkes, nämlich nach der Beschäftigung *die Sache zu produziren*, *sie zu formen*, *und sie unter alle in Verkehr zu setzen*, und dadurch den Verband unter allen herzustellen.

Die-

Diesem zu Folge bedürfen wir *drey* Haupt-Real-Schulen, nämlich:

Landwirthschfts - Schulen,
Gewerbs - Schulen,
Handels - Schulen.

§. 219.

Es ist nun leicht, den Unterrichtsplan für jede zu entwerfen, oder vielmehr den Elementar-Lehrplan für jede in der Art zu modifiziren, dass jede Schule darauf ausgeht, das tiefere Eindringen *in die Sache, welche zunächst behandelt wird*, zu erleichtern.

§. 220.

Allein, wo sind solche Schulen, wenn sie doch so nothwendig seyn sollen? Und wo waren sie bisher? Ihre Nothwendigkeit im Princip kann keinesweges verkannt und geläugnet werden; ihr Mangel beweisst nicht mehr, als die Pflicht der Höheren, sie, wo möglich, herzustellen.

Doch schwierig ist es, sie überall zu errichten; denn wer sollte die Lehrer besolden, wer den Lehrapparat bestreiten? Es ergiebt sich daher ein Problem, wie hier den Forderungen Genüge geschehen könne. Die Lösung ist schon in sehr vielen Ländern Europens in der That geschehen.

Nur in grösseren Städten sollen dergleichen Schulen seyn; für das Land genügt die *Feyertagsschule*.

§. 221.

Was die Feyertagsschule, und wie unerläßslich nothwendig sie sey, wird nun Jedem einleuchten. Eben so wird Jeder, welcher, wo immer an derselben Antheil hat, einsehen, wie er sie nach ihrer gehörigen Abtheilung der Professionen zu behandeln habe. Eine nähere Bezeichnung der Anstalt kann hier eben so wenig gewährt werden, als die nähere Bestimmung der drey oben erwähnten Schulen. Beyde Arbeiten bleiben dem Kommentar dieser Schrift vorbehalten.

Lehrplan für die Schulen des Adels.

A. *Von der Elementarschule.*
B. *Von den Gymnasien.*
C. *Von der Universität.*

A.

Von der Elementarschule des Adels.

§. 222.

Die höhere Menschenklasse bedarf eigener Elementarschulen.

Nur mit wehemüthigem Gefühle kann man die Vorzeit auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Kultur überblicken, wenn man den bestandenen Wahn beobachtet, daſs die gelehrten Schulen sich von den Volksschulen nur als *lateinische* und *griechische* unterscheiden, und daſs daher *die allgemeine deutsche Schule oder Elementarschule auch jener vorgehen könne oder müſse.* Wenn aber die ge-

gelehrte Schule eine ganz andere Bildungs-Tendenz, als die deutſche hat; ſo muſs offenbar das Ziel dieſer Tendenz *auch bey dem erſten Beginnen des Unterrichtes ſchon dem Unterrichtsgange vorgeſteckt ſeyn*; ſonſt iſt *der* Menſch nicht zu erwarten, welcher *im Ganzen* zum Adel gehört, ſondern es kann bey angeſtrengtem Fleiſse, mit welchem er ſich auf das Studium der Wiſſenſchaften verlegt, nur ein — Gelehrter, oder — Beamter in der engſten Bedeutung gewonnen werden *).

§. 223.

Auch die höhere Menſchenklaſſe hat ihre beſondere Ausbildungs-Perioden allein ganz verſchieden von jenen zwey der Volksklaſſen.

Nur darin treffen beyde zuſammen, daſs, weil der Menſch von jeder doch die ſummariſchen Kenntniſſe des Lebens beſitzen ſoll, um Menſch im Allgemeinen zu ſeyn, jeder auf alle Fälle des zukünftigen Verhältniſſes darüber den Elementarunterricht erhalten muſs.

Allein nach dieſem ſcheidet ſich die Menſchheit in ihrem Lebensverhältniſſe, und aus dem oben angeführten Grunde, bedarf das Volk ſeiner *Realſchulen*; der Adel aber, der im geiſtigen Leben zu

*) Es wird jedoch nicht geläugnet, dafs manches Subjekt, das die Natur schon für den Adel bestimmt, das Geschick von der klassischen Bildung entfernt hielt, durch surrogirende Bildungsmittel vieles ersetzen könne. — Sed rara avis in terra.

zu der Volkommenheit gelangen ſoll, um das Volk ſelbſt herauf zu ziehen, bedarf nun ſeine *Uebungsſchulen.*

Allein nachdem die Formen des Göttlichen mehrfach ſind, und es nicht wohl denkbar iſt, daſs jeder dem Berufe, das Volk für alle zu verſorgen, entſprechen kann, bedarf der Adel auch noch *beſondere Standes - Bildungs - Schulen.*

Der Lehrplan für dieſe drey beſonderen Schulen bleibt der *ewige* und allgemeine für den Adel, nur mit dem Unterſchiede, daſs der Unterricht anfangs elementariſch ertheilt wird, und derſelbe Unterrichtsstoff in der zweyten Stufe zum *Uebungsmittel des Vernunftvermögens* dient, in der dritten Stufe aber ſich wieder *in einer der göttlichen Formen beſtimmt darſtellt.*

§. 224.

So wie auf unſeren Volksſchulen das Unglück der Ignoranz laſtete; ſo laſtete auf unſeren gelehrten Schulen das der Plebejität. Man ſah in dem Studenten nur den tüchtigen Gelehrten oder Beamten, oder Prieſter etc. und in dem Sprach-Studium das *herkömmliche* Mittel zum Ziele. Es war darum gleichgültig, dieſes Mittel auf *dieſe oder jene Vorbildung* zu benützen. Aber eben aus dem Mangel einer *edlen* Vorbildung durch eine *höhere* Elementarſchule erklärt ſich auch die Ruſtizität und Trivialität ſo mancher vom höheren Stande, die ſonſt *ihren Dienſt recht gut verſtehen*, oder der

uner-

unerträgliche Pedantismus von manchen Gelehrten, *welche in ihrem Fache ausgezeichnet ſind.*

§. 225.

Dieſe höheren Elementarſchulen müſſen aber nicht als Vorbereitungsſchulen für die *lateiniſchen* angeſehen werden *). Nein ſie ſollen im wahren Sinne, wie jene des Volkes, *Elementarſchulen* im Allgemeinen ſeyn; das heiſst, die ſämmtlichen Elementarkenntniſſe des Lebens gewähren, weil auch der höhere Menſch nicht bloſs ein Amt auf der ideellen Linie der Menſchheit übernehmen, ſondern *Menſch im Ganzen und höherem Sinne ſeyn ſoll.* Allein die entgegengeſetzte Tendenz der Bildung giebt jeder einzelnen Lehre auch eine andere Anſicht. Ein Beyſpiel mag die Sache noch mehr beleuchten. Unſere Forderung iſt: der Menſch ſoll, ſobald als es möglich iſt, nichts anſchauen, was ihn umgiebt, *ohne mit Bewuſstſeyn es anzuſchauen*,

*) Das gröſste Verdienst, das Hr. Niethamer durch seinen *Streit zwischen Humanismus und Philantropinismus* sich erwarb, besteht darin: daſs er vom gelehrten Stande *Humanität* (mit anderen und deutlicheren Worten, das *höhere Seyn* der Menschheit) forderte, und die gelehrten Schulen als Humanitäts-Beförderungen ansah, auch schon den Gedanken einer gelehrten Elementarschule anregte. Allein, nachdem einmahl die Vorstellung des *Streites* seine Ansicht des Gegenstandes beschränkte, so vermiſst man in diesem Werke das volle Durchbrechen des Lichtes.

schauen, und gerade dadurch das Menschliche beweisen. Der Mensch von der höheren Klasse soll eben darum dieser Forderung um so mehr entsprechen; aber ich setze den Fall, der Mensch vom Volke schaut — und der vom Adel schaut — die Pflanze zugleich an; was sehen beyde an ihr? Jener sieht die Nahrung oder Bekleidung aus ihr hervorgehen, oder das Gewerb mit ihr beschäftigt: Dieser die Wohlthat oder Schönheit der Natur.

Dieses einzige Beyspiel mag (mit Rückblick auf den Lehrplan für Höhere) hinreichend seyn, dem Lehrer der höheren Elementarschule den Unterrichtsgang anzudeuten, den er zu nehmen hat, und sich die Modifikation zu fixiren, welche sein Schulplan für den besonderen Zweck fordert.

§. 226.

Der Schulplan für die *höhere* Elementarschule auf der realen Hemisphäre, enthält zuverläßsig im Allgemeinen dasselbe, was *jener für die Volksschule* enthält, und muſs auch dieselbe Steigerung befolgen, allein *durchaus nur in der angedeuteten höheren Ansicht.* Daher kommt es aber auch, daſs diejenigen Lehrgegenstände von ihm hier wegbleiben, welche die niedere Ansicht des Volkes in Hinsicht auf die praktische Beziehung heischte, z. B. Oekonomie, Technologie, und eben darum *konzentrirt* er sich von dieser Seite.

Auf der idealen Hemisphäre aber muſs er die entgegengesetzte Modifikation der Lehrgegenstände er-

erhalten, so daſs hier *Vernunftlehre*, *Rechts* - und *Sittenlehre*, *Religionslehre* und *Schönheitslehre extendirt*, d. h. mit besonderer Rücksicht behandelt werden.

§. 227.

Da es in den höheren Schulen nur darum zu thun ist, daſs der Mensch sich der Idee eines jeden Gegenstandes bemächtige, oder *die Wahrheit an und für sich schaue*, so ist es für sich klar, daſs die *Vernunftlehre* der Haupt - Lehrgegenstand sey. Allein Jedermann wird auch einsehen, daſs hier kein *Lernen*, sondern nur eine *Uebung des Verstandes Statt haben könne*, und daſs diese Uebung eigentlich alle Lehrgegenstände umfassen müsse; so daſs man sagen kann, der Mensch wird nur — *geübt*, *die Natur den Menschen und das Göttliche oder das Wahre*, *das Rechte*, *das Gute und Schöne zu schauen*.

§. 228.

Die Uebung des Vernunftvermögens soll aber in der Elementarschule auch ein *Elementar - Uebungsmittel* haben. Unter einem solchen Mittel versteht man dasjenige, welches den ersten Uebergang vom Anschaulichen zum Abstrakten gewährt. Dieses Mittel ist auch oben in der Erziehungslehre schon angegeben worden; es ist die *Sprache*. Die *Sprachlehre muſs daher die Vernunftlehre der höheren Elementarschule*, und zwar aus dem eben schon angeführten Grunde — *einer der vorzüglich-*

sten

ſten Gegenſtände ſeyn. — Dieſer Sprachunterricht iſt aber ganz verſchieden von jenem in der *Volksſchule.* Jener hat nur die *juridiſche Sicherheits-Maſsregel*, dieſer *die Analyse der Rede als Bild des Gedankens* zum Zwecke. Jene erzielt mehr die *Orthographie*, dieſe mehr das *geordnete Denken.*

§. 229.

Die Beſtimmung des Menſchen aus der höheren Klaſſe iſt die, der niederen die Form des göttlichen Seyns zu geben: daher ergeht natürlich an ihn die erſte Forderung, *in der Form des Göttlichen ſelbſt vorzugsweiſe zu ſeyn.* Eine Forderung, die leider! bisher auch nicht geahnt wurde, indem man in der höheren Welt *nur Dienſt - oder Amts-Stände ſah*, und darum die Schulen nur als den Weg betrachtete, auf eine ſolche Stelle zu gelangen, und ihr vorzuſtehen. Darum iſt aber auch unter den Höheren ſo oft nicht nur das *gemeine* Leben ſehr bemerkbar, ſondern auch das *irreligiöſe.* Ja dieſes wird nicht ſelten — *gleichſam* als eine Eigenheit des höheren Lebens angeſehen.

Soll der Unterricht zur Beſeitigung dieſes Unheils beytragen, ſo muſs natürlich ſchon *in der Elementarſchule der Grund zur religiöſen Stimmung gelegt werden.* Der eigentliche *Religions - Unterricht* mit *Religions - Geſchichte* muſs darum einer *der vorzülichſten Gegenſtände* dieſer Schule ſeyn.

§. 230.

§. 230.

Beengter kann aber dagegen der Unterricht in der *Rechtslehre* werden; denn indem es auf die Kenntniſs des Rechts und die Erweckung des hohen und feſten Sinnes für Recht und Gerechtigkeit, ſo wie der Bürger Treue und Vaterlandsliebe ankömmt, und dieſs dem natürlichen Gange gemäſs, nur mit der Erkenntniſs des Staates und — *ſeines* Staates Statt haben kann, ſo kann der Unterricht über Recht und Staat nur in der Folge der Zeit erſt eine wichtigere Behandlung erhalten.

§. 231.

Was aber den Unterricht über das Schöne in dieſer Schule betrifft, läſst ſich auch leicht ermeſſen. Um eine poſitive Lehre darüber zu geben, dazu wird eine zu groſse Verbreitung gefordert, folglich muſs der Elementarunterricht ſich nur auf die Bildung des Geſchmackes beſchränken.

Zeichnen, Muſik und Dichtkunſt, die allgemeinen Bildungsmittel, ſind demnach auch hier zu gebrauchen, allein nur mit dem Unterſchiede, daſs das Zeichnen die *Formen allein anſpricht — ohne ökonomiſche* Beziehung, wie bey der Volksſchule; die Muſik und Dichtkunſt aber Lieder behandelt, welche das Höhere allſeitig genommen zum Gegenſtande haben.

B.

Von dem Gymnaſium.

a) *Von den Unterrichts - oder Uebungsgegenſtänden.*
b) *Von der hierzu nöthigen Einrichtung deſſelben.*

§. 232.

Was auf den *Elementarunterricht* der Höheren folgen muſs, iſt der *Gymnaſial* oder Verſtandes und *Gemüths - Uebungs - Unterricht.*

Die Gymnaſien, welche auf die Elementarſchulen folgen, haben nun ſchon *ihre Bedeutung und ihren Zweck ausgeſprochen erhalten*, ſo wie auch ihre Lehrgegenſtände für ewige Zeiten und alle Menſchen unerläſslich angezeigt ſind.

Das *Sprachſtudium* iſt aus dem eben wieder angeführten Grunde, ihr Haupt-Unterrichtsgegenſtand. Jedoch iſt der Gegenſtand beſonders in unſeren Zeiten viel zu wichtig geworden, als daſs wir uns mit einer oberflächlichen Angabe deſſelben begnügen könnten.

Die Bemerkung, daſs keine Menſchenerziehung, auſſer im *Staate denkbar ſey*, muſs hier vorzugsweiſe wiederholt werden; denn es iſt hier *um das formende Princip des Staates ſelbſt zu thun.* Das Vernünfteln über höhere Bildung ohne die Idee des Staates führt auf *romantiſche Reflexionen* über die ſchöne Humanität, aber zu keinen *Grundſätzen*, auf welche man mit voller Beruhigung Bildungsanſtalten gründen könnte.

Der Staat hat das volle Recht, von den höheren Bildungsanſtalten vorzugsweiſe zu fordern, *daſs*

ſie

ſie ihm Diener und höhere Menſchen liefern. — Die Zwecke des Staates müſſen darum auch die Strebe-Punkte der höheren Bildungsanſtalten ſeyn, und es kann nur der Typus des Staates auch die Baſis ihrer Einrichtung abgeben.

§. 233.

Der Staat hat ſeine zwey Faktoren in dem *Volke* und dem *Adel* vereinigt im *Regenten.* Die Regierung repräſentirt die Vernunft, und hat daher das volle Leben des Ganzen und Einzelnen zu leiten.

Nach früheren Principien fordert das volle Leben des Menſchen *Stärke* (robur) *Tugend* (virtus) *Kunſt* (ars) und *Vernunft* (ratio), welche die drey erſten vermittelt. Was aber von dem Menſchen an und für ſich gilt, gilt auch vom Staate.

Die Regierung übernimmt daher vier Haupt-Miniſterien für die Menſchheit im Staate.

Sie ſorgt für die Beförderung der hinlänglichen Stärke oder des Wohlſeyns *der Einzelnen und des Ganzen*, für die Beförderung des Recht- und Wohlthuns, für die Beförderung der Künſte überhaupt, und für die Beförderung der wahren gelehrten oder Vernunft-Bildung.

Dieſe Haupt-Miniſterien ſchlieſsen aber nach ihren verſchiedenen Anſichten mehrere Unter-Miniſterien in ſich, und zwar das Erſte: Die Sorge für das körperliche Wohlſeyn *der Einzelnen*, daher Sorge für Handel, daher auch die Straſſen- und Waſſerbau-Direction, Sorge für Heilkunſt;

Sorge

Sorge für Pflege der Unvermögenden und Unmündigen, *vereinigt im Ministerium des Inneren.* Ferner schliefst es in sich die Sorge für die innere Erhaltung *des Ganzen;* daher die Sorge für den Bestand und die beste Benützung des Staats-Vermögens, Bau-Forst- und Kulturwesen. Die Sorge für die richtige Erhebung und Benützung der zur Erhaltung des Ganzen nöthigen Abgaben übernommen vom *Finanz-Ministerium.* Endlich gehört hierzu noch die Sorge für die äussere Erhaltung des Ganzen — *Kriegsministerium.* Das zweyte schliefst in sich, das *Ministerium der Justiz*, und das *Ministerium des Kultus;* das dritte fordert eine *Akademie der Künste;* und das vierte *ein eigenes Schul- und Studien- oder Erziehungs-Ministerium.*

Die Vereinigung aller Ministerien besteht in in dem Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten, welches *seinen* Staat als *seinen Organismus* mit allen seinen Eigenheiten in der Verbindung des *allgemeinen Organismus* schwebend sieht, und zu erhalten strebt, und daher mit scharfem Blicke, seine eigne Stärke, so wie das Verhältniss aller seiner Umgebungen misst und abwägt.

Der Gedanke, dass sich dem Regierungsgange in allen seinen Richtungen, oder in aller seiner Zweck-Verfolgung allerley Hindernisse *durch die Natur und den Menschen selbst* stäts erzeugt entgegenstellen, fordert noch ein eigenes Ministerium der *Aufsicht* und *Fürsorge*, das allen übrigen in dieser Hinsicht die hilfreiche Hand bietet; es ist das *Ministerium der Polizey.*

§. 234.

Wen nun die Regierung immer an einem dieser Ministerien zur Uebernahme eines Theils ihrer Sorge nimmt, der muss nothwendiger Weise *den Gegenstand seines Amtes kennen;* allein genügt ihm, oder vielmehr der Regierung nur diese Kenntniss? Das Amt eines jeden Staatsbeamten fordert ein *Hingeben desselben an den Staat und die Menschheit* — ein Miethling und Tagwerker im Staatsdienste, frommt weder der Regierung noch der Menschheit. Es ist weder jener um die blosse Erfüllung des Amtes, noch dieser um die Verrichtung des blossen Dienstes zu thun, sondern jene fordert einen gleichen höheren Sinn mit ihr für das Wohl des Staates; diese ein höheres Leben zum Muster für das Volk, dessen Führer die Höheren sind, beyde aber, der Staat und die Menschheit, einen *höheren Geist*, um die Idee des Amtes zu durchdringen, und von dem Lichte erglüht zu werden, das sie im menschlichen Gemüthe entzündet.

Der Staat, in welchem an den Staatsdiener diese Forderungen gemacht werden, lebt in seiner Idee; derjenige aber, in welchem man sich begnügt, *nur Beamte für die Funktionen des Dienstes* zu besitzen, steht noch auf der niedrigen Stufe *der physischen Lebensansicht*, und muss sichs gefallen lassen, dass jeder Staatsdiener *um die Bezahlung* nur das *Nöthige* leistet, aber *mehr sich*, als dem *Staate* dient; ja muss sichs gefallen lassen, dass die geistige

Kraft

Kraſt der Nachbarn an ſeiner Auflöſung arbeitet, ohne daſs er es argwöhnt und wahrnimmt.

Wie ſehr wir für die erſte Bedingung des Staatsdienſtes, *den edlen höheren Geiſt*, geſtimmt ſeyen, beweiſst ſchon die Erhebung des Gemüthes, die wir im ſchwellenden Buſen fühlen, wenn wir die erhabenen Beweiſe der Aufopferung von den Helden des Alterthums erfahren, und die hohe Achtung, die unſer Herz dieſen Muſtern eines höheren Lebens zollt.

Die beſtimmte Forderung, welche wir nach dieſer Anſicht des Staatsdienſtes an den Staatsdiener machen, iſt alſo zweyfach;

Erſtens: *Er ſoll ein dem Geiſte und Gemüthe nach höher geſtimmter Mann ſeyn;* d. i. ſein Geiſt ſoll die Idee des Staates und der Menſchheit, ſo wie des Göttlichen durchdringen, und ſein Herz ſoll dabey vom Gefühle der Hingebung an den Staat, die Menſchheit, und Gott glühen.

Zweytens: *Er ſoll aber auch dasjenige kennen, was er im Staate für ihn und die Menſchheit zu leiſten übernehmen will.*

In ſo weit wird von jedem Staatsdiener eine *allgemeine höhere Bildung*, und eine *beſtimmte Ausbildung* gefordert. Dieſe macht ſie ſämmtlich zu den verſchiedenſten Gliedern eines Organismus, und jene verſchmilzt ſie zu einem gleichartigen Gebilde und Körper, deſſen Seele der Regent iſt.

§. 235.

In so weit muss also auch allen Staatsdienern eine *gleichartige Vorbildung* zu Theile werden, und nur nach Vollendung dieser kann die besondere Amtsbildung eintreten.

§. 236.

Drey Hauptpunkte sind es, welche diese gleichartige Vorbildung fordert.

a) *Die Uebung des Geistes zur Kenntniss des ideellen Lebens, oder der Form der Menschheit, welche zu befördern, Beruf des Adels ist.*

b) *Die Uebung des Gemüthes, eigentlich immer stärkere Anregung, um die dem höheren Berufe entsprechende Stimmung für das höhere Leben zu erhalten, welche in dem warmen Interesse für das Wahre, Rechte, Gute und Schöne, und für den Staat, worin es gedeihen soll, sich zeigen muss, und um das höhere Seyn mit dem Niedern in stäter Verbindung zu erhalten.*

c) *Die Uebung des Geistes, um die höhere Ansicht der Natur zu gewinnen.*

§. 237.

Die Nothwendigkeit der ersten Kenntniss muss jedem einleuchten; denn wenn es des Adels Bestimmung überhaupt ist, die Form des menschlichen Seyns zu befördern, wie wir oben dargethan haben; so muss jeder, welcher sich zu diesem Berufe vorbereitet, sich die Kenntniss des Gegenstandes im Allgemeinen bis zu dem Grade zu verschaf-

ſchaffen ſuchen, *daſs er am Ende der Vorbereitung im Stande iſt, ſich von Aemtern, welche dieſer Beruf im Allgemeinen fordert, das für ſeine Kräfte paſſende zu wählen.* Es ſind folglich beſondere Lehrer nothwendig, welche dem heranwachſenden Staatsdiener hierin Unterricht ertheilen.

Allein die vorzügliche Kenntniſs der Form des Menſchen wird hier aus dem zweyfachen Grunde gefordert. Erſtens: weil der höhere Menſch ſie den Niedern aneignen, und zweytens aber eben darum auch vorzugsweiſe ſelbſt darin ſich darſtellen ſoll. Eine unerläſsliche Hauptbedingung der höheren Stände iſt daher auch die oben erwähnte *höhere Stimmung.* Nun kann aber dieſe nicht erlernt, ſondern nur geweckt, erregt und angeeignet werden, folglich wird für die Aneignung dieſer Stimmung auch eine beſondere Anſtalt gefordert.

Wenn es der Höheren vorzüglicher Beruf iſt, die Form des menſchlichen Seyns zu befördern, ſo müſſen ſie nothwendiger Weiſe ſchon aus dieſem Grunde auch das Getrieb der Niederen mit zum Gegenſtande ihrer Kenntniſs machen. Nachdem ſich aber das Getrieb oder eigentliche Leben der Niederen auf die Kenntniſs und unmittelbare Benützung der Natur gründet, ſo kann auch der Höhere der Kenntniſs der Natur nicht entbehren. Ja es gehört ſchon zur Forderung, welche an den Menſchen überhaupt gemacht wird, daſs er die Kenntniſs der Natur und des Menſchen beſitze, um ſein Seyn *menſchlicher Weiſe* zu begründen. Ueber dieſs ſollen die Höheren zuſammen die Mi-

nisterien des Staates bilden. Der Staat hat aber die *ganze* Sorge um das Seyn der in seinem Schoose existirenden Menschen auf sich, folglich müssen seine Diener auch die realen Bedingungen des Seyns kennen, um ihre Sorge auch auf diese auszudehnen.

Real-Kenntnisse oder *Real-Lehrgegenstände* sind also aus dem Lehrplane des Gymnasiums keines Wegs zu entfernen, so wenig als die Ideal-Lehrgegenstände aus dem Lehrplane des Volkes gelassen werden dürfen. Die Real- oder Natur-Kenntniss muss auch das Band zwischen den Höheren und Niederen unterhalten, und die Höheren *zu neuen Wohlthätern der Niedern machen.* Denn da die Niederen diese Alles nur *mit* dem niederen Vorstellungsvermögen auffassen; so können sie die reiche Quelle der Natur nicht einmahl *ganz* zu ihrem Vortheile *ergründen;* es sind ihnen daher Winke von den Höheren (welche mit dem höheren Geiste nicht sowohl das Einzelne aufzählen, als die Natur des Ganzen durchdringen) die vortheilhaftesten Anweisungen, ihre Nachforschungen und Versuche glücklicher zum Ziele zu treiben.

§. 238.

Der Unterschied aber zwischen der Kenntniss der Realien von Seite des Volkes und der von Seite der Höheren ist schon gegeben. Für den Gymnasisten gehört die Uebung mit immer steigender Abstraktion sich zur höheren Ansicht der Natur und des Menschen zu schwingen, für den Niedern

das

das immerwährend ämsige Suchen und Versuchen auf dem Gebiete der Mannigfaltigkeit. Dort muss die Thätigkeit intensiv, hier extensiv sich zeigen.

§. 239.

Die Anstalt, um den ersten Zweck zu erreichen, ist ein verhältnissmässiger Unterrichtsgang *in den rein philosophischen Wissenschaften.* Diese müssen gleichsam in ihren Elementen aufgefasst, und in steigernder Abstraktion bis dahin entwickelt werden, dass der Jüngling in den Stand gesetzt wird, das Wesen des Staates und der Menschheit, mit einem Worte, des Göttlichen in der Menschheit im Allgemeinen zu erkennen, und sich aus den Ministerien, welche für die Erzielung desselben im Einzelnen im Staate existiren, einen Zweig der Dienstleistung zu wählen, und sich dem hierzu nöthigen Standes-Studium hinzugeben.

§. 240.

Eben so ist auf der andern Seite parallel mit dieser Anstalt noch eine andere nöthig, durch welche der Jüngling von der Beobachtung der Natur zum Nachdenken über dieselbe angereitzt, und vermittels der Mathematik zur höheren Erkenntniss derselben im Ganzen geführt wird.

§. 241.

Doch, das Bedürfniss dieser zwey Unterrichts-Anstalten ist leicht zu erkennen; allein die Frage entsteht, welche Anstalt ist nothwendig, um den Jüng-

Jünglinge den oben geforderten höheren Geist anzueignen, da derselbe nicht durchs Erlernen, oder Erkennen erlangt wird? Dieses Problem löst sich nur durch die Bemerkung des Naturgesetzes von der Affektion und Assimilation vermittels der Annäherung, das im Physischen, wie im Geistigen, *gleich* wirkt. So wie eine giftige Athmosphäre, oder der nahe Umgang mit Kranken eine Kontagion im Körper erzeugt, so erzeugt auch der nahe Umgang mit Bösen das Verderben der Seele. Es bedarf hier keiner *Lehre*, oder keines *Unterrichts*, sondern das Beyspiel und die Rede, in welchem sich der verdorbene Geist, gleich dort dem Miasma in der Luft, herausbegiebt, und dem nahen empfänglichen Wesen nach dem Gesetze der chemischen Verwandtschaft mittheilt, erzeugen die böse Stimmung.

Umgekehrt also muss auch ebenso der Umgang mit Menschen, in welchen der höhere Geist herrschet, den für diesen Geist empfänglichen Jüngling nach und nach mit gleicher Stimmung beseelen. Dem zu Folge würde also nothwendig seyn, den Gymnasisten stäts in den Umgang mit Männern zu versetzen, welche vom höheren Geiste beseelt auf sein Gemüth wirken. Allein diese Folgerung veranlasst ein neues Problem, nämlich wie diese Anordnung in Ausführung zu bringen sey. Hätten wir Sokraten und Platonen und noch andere Weise des Alterthums, welche Gespräche über das Wahre, Gute und Schöne mit denjenigen führten, die ihren Umgang suchten, so würde die eben erwähnte Forderung leichter zu erfüllen seyn,

 aber

aber gerade hierin zeigt ſich unſerem Auge der gröſste Mangel.

Die Philoſophie, Religion und Künſte ſind *aus dem Leben geflohen*, und mit ihnen der höhere göttliche Geiſt. So hart auch dieſe Behauptung klingen mag, ſo wahr iſt ſie; anerkannt ſchon von ſo vielen der erſten Gelehrten der Vorzeit, und ſicher noch anerkannt von dem gröſsten Theile unſerer Höheren, wenn ein beſſeres Loos ſie von dem armſeligen Getriebe des Lehrens und Lernens bewahrt, und dagegen Weisheit, Religion und Kunſt mit ihrem Leben verſchmelzt *).

Hätte

*) Man glaube etwa nicht, als ſollte dem Heidenthum der Vorzug vor dem Christenthum eingeräumt werden. Die Rede ist von der Bildung der *Menschen*. Daſs diese unter den Alten einen höheren Schwung erhalten hatte, daſs an allen denen, welche unter den Griechen und Römern vom Adel, der wahre, der edlere Geist der Humanität und Divinität mehr hervorstrahlte, und auch im Leben wirkte, als wir an Nationen, die auf sie folgten, finden, kann gar nicht geläugnet werden. Allein die Philosophie und Religion war unter ihnen nicht in die Schulen verwiesen, wo sie bey dem hohlen Vernünfteln gemietheter Lehrer Geist und Feuer verloren, und die Künste waren nicht Einzelnen zum Erwerbe überlaſſen. Man sah auch im Staate nicht die Aemter als Erwerb des Stückchen Brodes, sondern man fühlte sich mit ihm verschmolzen. Man folgte seiner reiſenden Stimme zum Dienste, und kehrte nach vollbrachter That zufrieden in seine pflegende Ruhe zurück. Ja in der Aufopferung und Hingebung fand

Hätte jenen Glücklichen noch das *vollendete* Licht geleuchtet, mit welchem erhabenen Sinne würden sie sich an das Reich Gottes, das der göttliche Weise stiftete, hingegeben haben? und ist diess nicht selbst die Sprache der Schrift, zum Vorwurfe gegen die *mechanischen* Juden. Das Christenthum hätte die beschränkte Idee des Staates der Griechen und Römer zur Universalität der Staaten erheben, den Patriotismus zum Philantropinismus steigern, und ihre Phantasie-Gemälde vom Göttlichen auf die Vernunftidee der Dreyeinigkeit reduziren sollen, und wir würden an ihnen die Blüthe der Religion bewundern.

Mit den zerstörenden Kriegen gieng die *Bildung* der Menschheit verloren; man suchte sie nachher ängstlich wieder, aber eben sie nicht kennend suchte man anstatt ihrer die *Wissenschaften*. Hier ward der Grund zum Verderben der späteren Zeiten gelegt, wo das *Wissen* ein blosses Eigenthum der Köpfe werden, und zum Mittel des Dienstes oder Broderwerbes dienen musste. Aber was bedarf man mehr? Diese Sprache der Gleichgültigkeit ausser der *Versorgung*, dieser Kaltsinn gegen

man seinen Stolz und Ruhm, im Wohlergehen des Vaterlandes seine Seligkeit. Die Religion der Edlen war nicht ein armseliges *Glauben und Thun um der Gnade der Götter willen*, sondern ein Schauen des Göttlichen in der Natur, und ein Sehnen, es am eignen Leben darzustellen. Daher auch der Drang nach der Apotheose.

gegen Alles, was nicht *geradezu dahin führt*, und mit ihm diese Prosaität, sind auch noch so herrschend, dass man mit höheren Forderungen an dieses alte Geschlecht kaum zu kommen wagt. Noch immer hört man den Vater sagen: Mein Junge soll Jurist werden, er bedarf nur des Lateinischen. — Mein Junge soll Kammeralist werden; es macht nichts zur Sache, wenn er auch eben nicht stark im Lateinischen wird u. s. w. Dichtkunst wird auch hier und da von Höheren noch für Karmina machen, Musick für Dudeley, und Zeichnen für unnützen Zeitvertreib gehalten. Doch so viel Erkenntniss traue ich noch jedem von den Höheren zu, dass, wenn er seinen Blick auf das Getriebe der Beamten im Staate wirst, er nicht das Kraftvolle, das Erhabene, das Hingebende finde, welches uns die Geschichte der Griechen und Römer aufweisst; und so viel guten Sinn traue ich noch Jedem zu, dass er selbst gestehe, besser würde sich der Staat befinden, wenn seine Diener von dieser Art wären; und so werden wir uns denn darin vereinigen, *dass die Höheren durchaus ein edlerer Geist beleben sollte.* Allein wir kommen nun auch zur Lösung des Problems, wie er dem heranreifenden Jünglinge durch den Umgang mit Edlen dieser Art gleichsam einzuhauchen sey. Noch schweben um uns die Manen jener Heroen und Dämonen des Alterthums; noch weht ihr Geist in ihren Schriften uns an; noch stellen sich die Denkmähler ihres Kunstsinnes vor das verwundernde Auge. Der Umgang mit

ihnen

ihnen, das einzige Mittel, von ihnen beſeelt zu werden, iſt alſo möglich. Ergreiſt es, Jünglinge, die das Loos zum höheren Leben beſtimmte! wandelt unter den Helenen und Römern, die noch keine mechaniſche Schule verdarb, ſondern in denen noch die göttliche Natur ungeſtört und ungetrübt ſich bewegte und äuſſerte; vernehmt ihre Reden und in ihnen das Kräftige ihres Geiſtes, das Hohe ihres Sinnes, das Blühende ihrer Phantaſie, das Feine ihres Gefühls!

Schaut die Werke ihrer Kunſt, und erhebt euch zum Gedanken der Himmels-Schönheit. Venus urania! Aber nur in *ihren* Reden könnt ihr dieſs alles erkennen. Die Sprache iſt der Spiegel der Seele; allein *meine* Sprache iſt der Spiegel *meiner* Seele; wer alſo *meine* Seele ſchauen will, muſs nur in *dieſen* Spiegel ſchauen. Wer ſich die Sprache eines anderen überſetzen läſst, läſst ſich nur von einem erzählen, was dieſer ſah. Die Sprache der Alten ſey folglich euer vorzüglichſtes Studium.

Doch, ſollte es nicht auch wenigſtens hie und da noch der Ausgezeichneten oder der Klaſsiker, wie ſie der Gebrauch nennt, unter uns ſelbſt und unter andern Nationen geben? Wer könnte an der Unverſiegbarkeit der göttlichen Offenbarung in der Menſchheit zweifeln! Auch dieſe gehören alſo mit zum Studium des Jünglings, welchen das Loos zum höheren Leben beſtimmte.

Aber vorzugsweiſe müſsten es die ſeiner Nation ſeyn; dann erhält erſt der Umgang mit den

Klaſsi-

Klaſsikern des Alterthums die praktiſche Beziehung auf das Leben.

Das Studium klaſſischer Schriften aus dem Alterthum und zwar vorzugsweise, und der – Jetzt-Welt — wegen der praktischen Beziehung auf das Leben, muſs alſo die dritte Gymnaſial-Anſtalt ſeyn.

§. 242.

Das Studium der klaſsiſchen Schriften kann keines Wegs anders als in der Urſprache Statt haben. Der Grund hievon wurde zwar oben ſchon im Vorübergehen angeführt, nämlich, daſs die Sprache eines Menſchen der Spiegel ſeiner Seele ſey, folglich müſste *ſeine* Sprache ſtudiert werden, um den Geiſt des Menſchen zu ſchauen; allein die Forderung iſt zu wichtig, als daſs ſie nicht noch mehr begründet werden ſollte.

Schon in der Erziehungslehre hieſs es, das Sprach-Studium überhaupt ſey das vorzüglichſte Mittel, die Denkkraft zu üben, und ſo die Menſchen für die Form der Wahrheit zu bilden. Allein es wurde noch die Forderung beygefügt: der Menſch bedürfe bey ſeiner Bildung ein Sicherungsmittel, ob er ſich wahre Vorſtellungen von einem Gegenſtande mache. Das Sicherungsmittel für das niedere Vorſtellungsvermögen iſt, wie oben erwieſen wurde, das *Zeichnen;* das für das höhere Vorſtellungsvermögen, welches nur Begriffe und Ideen zum Objekte hat, iſt die *fremde Sprache.* Ich bin nur dann überzeugt, daſs ich das mir Vorliegende in Wahrheit erkenne, wenn ich's ganz in

meine

meine Sprache überzutragen vermag. Schon aus diesem Grunde ist das Studium fremder Sprachen ein unerläfsliches Mittel für das Gymnasium. Allein die Hauptforderung ist, der *vertraute Umgang* mit klassischen Menschen soll auf meinen Geist wirken, soll ihn mit einer gleichen Stimmung beseelen. Was gehört hierzu? Vermag das Mittheilen ihrer Reden durch Fremde diese Wirkung hervorzubringen? Eben so wenig, als das Gespräch von einem Verführer, die Erzählung seiner Handlungen und die Anführung seiner Reden die Wirkung hat, welche der Umgang mit ihm hervorbringt; und eben so wenig, als die Erzählung eines Krankenwärters von dem Zustande eines gefährlichen Kranken für diejenigen Wirkung hat, die ihn nicht sahen, die von ihm verbreitete Atmosphäre nicht einsaugten. Dafs die Erzählung und die durch sie erregte Phantasie einige Wirkung habe, wird nicht geläugnet; allein ob sie jene hervorbringe, welche der Umgang mit dem Subjekte selbst zur Folge hat, wird Jedermann läugnen. So undelikat auch das zweyte Gleichnifs ist, so ist seine Anführung doch für Manche nothwendig, welche nicht begreifen können, dafs die Uebersetzung der Klassiker nicht dieselbe Wirkung, wie die Ursprache, haben solle.

Wer aber schon etwas tiefer denkt, für den mufs das Folgende vollkommen überzeugend seyn.

Jede Sprache bildet sich nur für das Bedürfnifs des Menschen: vorausgesetzt also was vorausgesetzt wird, dafs die Klassiker des Alterthums in

der

der Bildung weit höher, als die unſrigen ſtehen, wie ſoll unſere Sprache, die dieſe höheren Geiſtes-Bedürfniſſe noch nicht zu befriedigen hatte, zur richtigen Ueberſetzung genügen. Was bleibt ihr übrig, als die Annäherungen das Original zu erzielen? Und was folgt nun aus der hierdurch uns gewordenen Lektür? Lernen wir wahrhaft griechiſch oder römiſch denken und fühlen? und ſoll daraus in uns jener Geiſt erzeugt werden, welchen wir nach unſeren Grundsätzen für die höhere Stimmung fordern?

Nicht die ſchönen Reden, nicht die vortrefflichen Sentenzen, nicht die entzückenden Gedichte, die wir in den Klaſsikern des Alterthums finden, ſind es, aus welchen eigentlich der Geiſt der Klaſſiker ſtrahlt, ſondern die *Sprache ſelbſt* iſt es vorzüglich, in welcher er ſich ſpiegelt. Eine Phraſe, eine Wendung, ein Wort ſelbſt iſt öfters unüberſetzbar, weil es zuviel in ſich enthält, aber auch bey jeder *Umſchreibung ſeine Kraft verliert.* Darum muſs aus der Quelle ſelbſt getrunken werden. Ich möchte ſagen, der Geiſt der Klaſsiker gleicht dem feinen Gas, das ſo manchem Mineralwaſſer inwohnt, und ſich ſchnell verflüchtiget, wenn auch das Waſſer noch ſo gut aus der Quelle geſchöpft, verwahrt, und übertragen wird.

Die Einwendung, daſs ſo mancher, welcher alte oder neue Sprachen erlernte und vollkommen verſtand, in der Folge durch Umſtände gehindert, die Lektüre fortzuſetzen, ſie gänzlich wieder vergaſs, entkräftet unſere Forderung nicht im Geringſten.

ften. Die Sprache, das ift, die Worte und ihre Bedeutung können zwar wieder vergeffen werden; allein der aus der Lektüre uns angeeignete Geift verliert fich eben fo wenig, als der Geift der Mathematick, der fich beym Studium der Mathematick mit unferer Denkweife verfchmilzt, von uns flieht, wenn wir auch die Gewandtheit, grofse mathematifche Theoremen zu demonftriren, verloren haben follten.

§. 243.

Angenommen ift es durchaus, dafs die Griechen und Römer bisher — *uns bekanntlich*, (die indifche Litteratur ift uns noch zu unbekannt *), die vorzüglichften Klafsiker aufzuweifen haben. Ihr Studium *in der Urfprache*, *verbunden mit den Klaffikern unferer Nation*, mufs daher, wie fchon oben beftimmt wurde, die dritte Anftalt des Gymnafiums feyn.

Eine Frage bleibt noch zu erörtern übrig. Welche Klafsiker der Jetztwelt follen aufser den der Alten und der Unfrigen noch ftudiert werden?

Die obige Forderung ift unerläfslich, dafs, wer zum höheren Leben ftrebt, fich den klafsi-

fchen

*) Sollte es dahin noch kommen, dafs die indische Litteratur uns gleiche Schätze aufwies, so würde nach unseren Grundsätzen es Sache der höheren Pflicht werden, auch am Ganges die Blüthen eines höheren Lebens zu suchen, und den Duft der klassischen Natur zu athmen.

ſchen, das heiſst, den höheren Geiſt der Humanität aneignen, folglich ſich dem Studium derjenigen, oder dem Umgange mit denjenigen hingeben müſſe, welche von ihm *vorzugsweiſe* beſeelt waren. Aus dieſem Grunde ſetzten wir das Studium der Griechen und Römer voran; allein wir forderten auch das Studium der Klaſsiker unſerer Nation noch aus dem beſonderen Grunde, damit der Geiſt der Alten ſeine praktiſche Beziehung auf das gegenwärtige Leben erhalte. Sollten wir nicht auch Klaſsiker ſpäterer Nationen kennen, und wäre es nach obiger Forderung nicht auch Pflicht, den ſtudierenden Jüngling auch mit dieſen bekannt zu machen? Unſerem Grundſatze getreu müſſen wir dieſe Frage mit Ja beantworten.

Es ſcheint uns dieſs ein Hauptmangel derjenigen Gymnaſial-Anſtalten zu ſeyn, welche das Verdienſt hatten, das Studium der alten Sprachen vorzugsweiſe zu betreiben, daſs ſie nicht einmahl die wahre Tendenz deſſelben kannten. Ja die Geſchichte ſagt uns leider! daſs der Proteſtantismus ſonſt in dieſem Studium die Stütze ſeiner Freyheit und ſeiner Superiorität ſuchte. Daher wurde das Studium der lateiniſchen und griechiſchen Sprache auf proteſtantiſchen Lehranſtalten (und zwar zum gröſsten Heile für die Wiſſenſchaften) erhalten, und mit beſonderem Vorzuge betrieben; allein es war jedoch nur ein *philologiſches*, aber kein Studium der *Klaſſiker*. Männer von ausgezeichnetem Geiſte, die ſich über die Angelegenheit der Polemick erhuben, und darum in dieſem Studium

den

den Geiſt ſuchten, waren *in vorigen Zeiten — Ausnahmen.* Erſt in ſpäteren Zeiten, wo die Beſorgniſſe für die Erhaltung der *vortheilhaften* Gelehrſamkeit ſchwanden, traten freye Männer von dieſer Konfeſsion hervor, welche vom Geiſte der Griechen und Römer beſeelt, uns einluden, gleich ihnen auf jenem Boden zu wandeln, wo die ſchöne Natur des Geiſtes ſo ungeſtört, die herrlichſten Blüthen und köſtlichſten Früchte ſpendete. Die Herder, Schiller, Wieland, Göthe, Voſs *), Jean Paul, Aſt u. d. gl. ſind es hauptsächlich, welchen wir den Wink zu danken haben, mit den Griechen und Römern nicht philologiſches Studium, ſondern ein Studium des klaſsiſchen Geiſtes zu treiben. Gerade aus demſelben Grunde, daſs es nur um den Geiſt der Klaſsiker zu thun iſt, kann uns das Studium anderer Klaſsiker nicht gleichgültig ſeyn. Die Frage wiederholt ſich nur dahin: bey welcher Nation ſollen wir deren ſuchen? Nach dem Grundſatze, die Bildung der Höheren dürfe nie den Staatszweck auſſer Acht laſſen, möchte dem Jünglinge, der zu ſeinem Dienſte ſich ausbildet, das

Stu-

*) Die merkwürdigste Aeuſserung, die mir Herr Hofrath Voſs bey meiner ersten Unterredung mit ihm über Gymnasial - Anstalten machte, war: Es sey nicht um das alte Sprach - Studium, sondern um das Studium des Geistes der Klassiker zu thun. Hierin erkannte ich die schöne Tendenz des groſsen Gelehrten, der einst ein philologisches Institut in unseren Staaten dirigiren sollte.

Studium der Klafsiker von denjenigen Nationen noch zuträglich feyn, mit welcher *fein* Staat in der *nächsten* Berührung fteht, wenn diefe Nationen anders derfelben aufzuweifen haben. Nun find diefs eben zwey Nationen Italiener und Franzofen, deren Litteratur in der That fchätzbare Werke des Geiftes in fich fchliefst.

Das Studium diefer Sprachen gehört daher unerläfslich mit zur Gymnafial-Anftalt für uns.

§. 244.

Die dritte Gymnafial-Anftalt ift alfo die — *Philologifche* in der *ausgedehnteften* Bedeutung des Wortes.

Es bleibt uns für jetzt nur noch zu beftimmen übrig, in welchem Verhältniffe diefe drey deduzirten Anftalten gegen einander ftehen.

Auch diefe Beftimmung ift leicht anzugeben. Die Hauptfache, welche von einem Höheren gefordert wird, ift die *höhere Stimmung* oder der *höhere Geift*.

Schon aus diefem Grunde mufs die philologifche Anftalt als die vorzüglichfte angefehen werden. Allein hierzu kömmt noch die Bemerkung, dafs das Gymnafium überhaupt eine Uebungsanftalt des Geiftes feyn foll, und das Sprachftudium überhaupt, noch mehr das der fremden Sprachen hierzu das vorzüglichfte Mittel gewährt; folglich verhält fich die philologifche Anftalt am Gymnafium zu den zwey anderen, wie zwey zu Eins.

Sie

Sie fordert daher dem Zeitmaſse nach berechnet die Hälfte des Studiums, und jede der zwey übrigen ein Viertheil.

b) *Von der Einrichtung des Gymnasiums.*

§. 245.

Es kann bey dem Gymnaſium, oder der höheren Geiſtes - *Uebungs* - Anſtalt nicht ſowohl von der Modifikation des Lehrplans, als von der zweckmäſsigſten Einrichtung derſelben die Rede ſeyn, weil hier vorzugsweiſe nur eine Gymnaſtik des Geiſtes Statt haben ſoll. Daher bleibt uns alſo von der Anordnung derſelben noch zu handeln übrig.

§. 246.

In der obigen Vorausſetzung, daſs zum höheren Leben nur die geeigneten Subjekte, quibus licet adire Corinthum, beſtimmt werden, beſtimmten wir für die höheren Elementarſchulen nur ein Biennium zum Zeitmaaſse. Nun fragt ſich, welches Zeitmaſs beſtimmen wir für die Vollendung des Gymnaſiums?

Nach unſerer Anſicht, daſs das Gymnaſium die Uebungsanſtalt des Geiſtes, und das vorzüglichſte Uebungsmittel das klaſsische Studium der Alten ſeyn ſoll, haben wir offenbar eine *Vorſchule* oder eine Anſtalt noch vor dem Gymnaſium nöthig. Denn die fremde Sprache muſs, ehe *ihr Geiſt* ſtudiert werden ſoll, erſt *erlernt werden.*

Wir

Wir wollen diese Vorschulen zur Erlernung der fremden Sprachen *Progymnasium* nennen. Auf diese Weise besteht die Gymnasialanstalt aus

der Elementarschule,
dem Progymnasium, *und*
dem eigentlichen Gymnasium.

§. 247.

Welche Zeit möchte nun dem *Progymnasium*, welche dem Gymnasium zu widmen seyn?

Jede Sprache fordert im Erlernen drey Hauptstücke: erstens den *Elementarunterricht*, und zweytens die *syntaktische Uebung*, drittens die *Uebung im Lesen und im leichten Verstehen des Inhalts selbst*. Vorausgesetzt, daſs nur fähige Subjekte für die Zukunft zu den höheren Bildungsanstalten zugelassen werden; vorausgesetzt, daſs in der höheren Elementarschule der Verstand mit besonderer Rücksicht auf die Erkenntniſs der Sprache geübt werde, ist sicher zur Erlernung einer alten Sprache der Zeitraum von drey Jahren mehr als hinlänglich. Daher würden wir für die Erlernung der beyden Sprachen der lateinischen und griechischen zusammen den Zeitraum von sechs Jahren bestimmen, und jeder der drey Hauptforderungen abermal ein Biennium anweisen. Folglich würde der Elementarschüler mit dem achten Jahre in das Progymnasium, und mit dem vierzehnten in das eigentliche Gymnasium treten.

Diese Einrichtung hält auch den parallelen Gang mit der Erziehung der Niederen.

Das zwölfte Jahr wurde dort als das Ende der Schullernzeit angenommen, indem der Knabe in die Vorbereitung zum thätigen Leben übergeht.

Auch hier hört mit demſelben Jahre die eigentliche Lernzeit auf; denn nach unſerer Forderung ſoll mit dieſer Periode die *Lektüre* der Klaſſiker beginnen, und den Uebergang zum *Studium* derſelben bilden; und gerade iſt auch dieſs die Vorbereitung zum *thätigen*, *höheren* Leben. Ja eben von dieſer Anſicht aus müſſen die Lehrer der Philologie vom eigentlichen Gymnaſium ihren Beruf behandeln, wenn ſie ſeinen Forderungen entſprechen ſollen. Sie müſſen bey der Lecktüre der Klaſsiker *ihre Zöglinge in das höhere Leben des Staates und der Menſchheit zu verſetzen verſtehen*, welches dieſe Menſchen edleren Urſprungs führten.

§. 248.

Dem eigentlichen Gymnaſium beſtimmen wir den Zeitraum von zwey Biennien. Der Grund hievon iſt zweyfache Rede, die uns die Klaſsiker der Alten aufbewahren, nämlich: die *ungebundene* und *gebundene*. Es iſt aber nicht bloſs um dieſe Steigerung des Studiums zu thun, und um eine bloſs gutächtliche Zeitbeſtimmung, ſondern es kömmt hier noch ins Beſondere ein pädagogiſcher Umſtand in Erwägung, nämlich: die Jugendepoche der eintretenden Reifheit.

Der Jüngling fühlt ſich dem praktiſchen Leben ſchon näher, und daher kann er auch hin-

ſicht-

ſichtlich des *Oratoriſchen* um ſo leichter ins Leben verſetzt werden. Er denkt ſich jetzt ſchon ſo manche Lage, in welcher er auf gleiche Weiſe ſprechen möchte und würde; und gerade dadurch gewinnt ſeine Lektüre den erwünſchten Erfolg.

Aber aus demſelben Grunde fühlt er auch mehr die poetiſche Schönheit, wenn er in Dichtern des Alterthums die mannigfaltigen Verhältniſſe des Lebens geſchildert findet; da er früher nicht ſelten erſt der vorgängigen Erklärung des Vorkommenden bedurft hätte, um nur die Tendenz und Eigenheit dieſes Vortrags zu faſſen.

§. 249.

Auf dieſe Weiſe dauerte alſo die Bildungszeit für das höhere Leben zwölf Jahre, nämlich vom ſechſten bis zum achtzehnten Jahre, und es blieb noch Zeit genug übrig, um die eigentliche *Standes-Bildung* auf der Univerſität zu vollenden.

Was nun noch zu beſtimmen übrig wäre, iſt die Verwendung dieſer Zeit zum wahren Zwecke, durch die dazu nöthigen Lehrer.

Wir wollen die ganze Theorie der Gymnaſial-Bildung hiermit beſchlieſsen.

Lehrer und detailirter Lehrplan.

§. 250.

Die Elementarſchule bedarf *einen* Lehrer, auſſer es forderte die Schüler-Zahl deren mehrere; allein dann würden *mehrere* Elementarſchulen nöthig ſeyn.

Die

Die Schulanſtalt ſelbſt, welche zwey Klaſſen in ſich begreift, bedarf nur *eines* Lehrers, und zwar aus dem Grunde:

Der Unterricht mit Anfängern fordert durchaus eine zweckmäſsige *Wiederholung*, damit er um ſo tiefer Wurzel faſſe; eben dieſe Wiederholung wird durch die Einrichtung der Schule erzielt, daſs die zweyte Klaſſe bey dem Vortrage, welcher der erſten gehalten wird, verbunden iſt, mit aufmerkſam zu ſeyn, um das Gelehrte nicht nur deutlicher zu faſſen, ſondern auch die Stufe mehr zu erkennen, auf welcher ſie im Vergleiche mit jener Klaſſe ſteht. Der Lehrer dieſer Klaſſe muſs aber ein Lehrer höherer Art ſeyn, weil die ganze Behandlung des Gegenſtandes in der höheren Beziehung vor ſich gehen muſs. Ein Elementarlehrer, welcher nur für die Volksſchulen gebildet iſt, kann darum nie dieſer Schule vorgeſetzt werden. Eben deswegen iſt die ſonſt auf dem Lande beſtandene Einrichtung, daſs, z. B. in Landſtädten ein Elementar-Schullehrer, weil er Lateiniſch verſtund, auch angehende Studenten in ſeiner *allgemeinen* Schule bilden ſollte, nicht blos zwecklos, ſondern verderblich, und es muſsten in Landſtädten, die ihrer Bedeutenheit wegen viele Kinder zum Studium liefern, ganz eigene höhere Elementarſchulen exiſtiren. In Orten aber, wo dieſe Einrichtung nicht Statt haben konnte, blieb nichts anderes übrig, als Knaben, welche das Loos und die Natur zum Studium beſtimmt haben, ganz beſonders unterrichten zu laſſen.

§. 251.

Das Progymnasium mit seinen sechs Klassen fordert nun drey besondere Schulen und Lehrer aus demselben Grunde der *zweckmässigen* Wiederholung. Jede dieser Schulen hat nämlich nach obiger Deduktion einen Haupt-Gegenstand, und zwar die erste, die *Rudimente*, die zweyte den *Syntax*, und die dritte die *Uebung in der Sprache selbst*, oder die *Philologie im niederen Sinne*.

§. 252.

Der Grund der Wiederholung, welche bey dem Erlernen der Sprache äusserst nothwendig ist, leitet auch noch auf das Erfordernifs, dafs diesen drey Schulen und ihren Lehrern noch besondere Repetitoren beygegeben werden.

Die Nothwendigkeit dieser Forderung läfst sich noch mehr einsehen, wenn man bemerkt, dafs jeder dieser drey Lehrer ausser dem Sprachunterrichte noch in allen übrigen zur Bildung nöthigen Kenntnissen Unterricht ertheilen müsse, folglich nicht Zeit genug gewinnen könne, um auch die nöthige *Uebung* in dem Sprach-Unterrichte vorzunehmen.

Die Repetitoren müssen aber lediglich auf die Repetition des Sprach-Unterrichtes eingeschränkt werden; aller ubrige Unterricht mufs eine höhere Beziehung erhalten, welche ein — *selbst noch nicht ausgebildeter Jüngling* dem Unterrichte nicht zu geben vermag.

§. 253.

§. 253.

Das eigentliche Gymnasium muſs nothwendig hier besondere Lehrer für seine vier Klassen haben; denn hier ist es nicht mehr um eine Wiederholung des Erlernten, sondern um *eine stäts höhere Weihe* zu thun.

Ja dieser Zweck ist so hoch und wichtig, daſs *ein* Lehrer mit *einer* Klasse ausschlieſslich und vollkommen beschäftigt seyn darf, um ihn zu erreichen; denn hier kann ihm *kein Repetitor oder Instruktor aus dem eben angeführten Grunde zu Hülfe kommen.*

Es müſste daher, im Falle von diesen vier Klassen zwey zusammen behandelt werden sollten, die eine stäts leiden. Es kann hier auch nicht auf die Zahl der Schüler ankommen; denn die Beschäftigung des Lehrers mit einem und mit zwanzig ist dieselbe, und der einzige Unterschied tritt ein, daſs die Konversation des Lehrers mit den Schülern über den gehaltenen Vortrag für diese fruchtbarer wird, wenn sie nicht zu zahlreich sind.

Aber wenn diese Konversation in der Schule mit einer Klasse Statt hat, womit soll sich die andere beschäftigen, welche dem bekannten Gespräche zuzuhören nicht mehr Lust, und Etwas andres zu thun nicht ungestörte Muse hat *).

Die

*) Am allerwenigsten ist mir die Einrichtung derjenigen Gymnasial-Anstalten begreiflich, bey welcher gerade die zwey mittleren Klassen mit einander verbunden sind; da es weit schicklicher wäre, wenn

Die Seele des Gymnasiums ist das immerwährende Höherstreben nach der Idee der Humanität in der *allmähligen* Steigerung, und das Segenreichste der Anstalt liegt in der Einrichtung, dass es der Studirende erkennen und fühlen muss, *er dringe immer tiefer ins Heiligthum;* weswegen auch die Aufnahme von einer Klasse in die andere eine eben so strenge, als feyerliche Prüfung voraussetzt, und wenn sie erfolgt, immer mit einer festlichen Zeremonie vor sich gehen sollte.

Allein diese schöne Ansicht und mit ihr der Segen gehen verloren, sobald man im eigentlichen Gymnasium die Klassen willkührlich oder aus Oekonomie vereint.

§. 254.

Nach welcher Ansicht der ewige allgemeine Lehrplan für den Adel zu modifiziren sey, ist schon oben bestimmt worden; allein es ist doch noch eine nähere Modifikation desselben für das Gymnasium nöthig, die wir versuchen wollen.

§. 255.

Die Elementarschule hat denselben Unterrichtsplan zu verfolgen, aber in zwey Jahren zu vollenden, welche der gemeinen Elementarschule in sechs Jahren zu vollenden aufgegeben ist. Die zwey oben schon gerühmten Ansichten müssen nun be-

rück-

doch eine Vereinigung Statt haben soll, dass die zwey unteren und oberen vereinigt würden.

rückſichtigt werden; erſtens, daſs der Unterricht auf der realen Seite ſich nicht auf das *gemeine Leben beziehe*, und darum *in alles Detail des bürgerlichen* (*ökonomiſchen oder technologiſchen*) *verfolgt werde*, ſondern ſtäts die höhere Beziehung zur Anſchauung bringe. Aus dieſem Grunde wird natürlich auch jener Unterrichtsplan um ſo kürzer genommen, und um ſo früher vollendet werden können.

Zweytens, daſs auf der idealen Seite nicht, wie in der gemeinen Elementarſchule, die *Bezeichnungen* der Idee vorgetragen, ſondern der Knabe bey jeder Veranlaſſung angeleitet werde, wenigſtens die Begriffe des Gegenſtandes zu gewinnen, um endlich ſich der Idee ſelbſt bemächtigen zu können.

§. 256.

Das hierauf folgende Progymnaſium hat, wie oben die Realſchule, denſelben Unterrichtsplan; und hat ſo, wie jene tiefer in *die Sache* dringen muſs, *höher im Begriffe zu ſteigen*, folglich die Verdeutlichung der Begriffe über ſich zu nehmen.

Doch die Analogie des Ganzen muſs noch mehr berückſichtigt werden. Dort hat der Knabe ſich mit der Erlernung eines beſtimmten Metiers zu befaſſen, um einſt in ſeiner Sphäre zu leben, und der übrige Unterricht *begleitet jene* Anweiſung; hier hat er ſich auch mit dem Erlernen eines Gegenſtandes zu beſchäftigen, deſſen Kenntniſs ihm für das Leben in *ſeiner* Sphäre auch unentbehrlich iſt, nämlich die *Sprachen des Alterthums*.

Auch

Auch hier mufs der übrige Unterricht nur der *Begleiter* von dem Sprachunterrichte feyn; welches auch um fo leichter, und ohne dem Zwecke Etwas zu vergeben, Statt haben kann; erftens, weil das Höherfteigen in den Begriffen auf der idealen Seite den Unterricht immer konzentrirt, und zweytens das tiefere Eindringen in das Ideelle durch das Erlernen der Sprache erleichtert wird.

Schlüfslich mufs aber für die Lehrer des Progymnafiums noch der Hauptpunkt erinnert werden, dafs fie das Erlernen der Sprachen felbft zum *Mittheilen des übrigen Unterrichts zu benützen haben.*

§. 257.

Wir kommen nun zum eigentlichen Gymnafium. Hier mufs nebft dem Einweihen des Jünglings in den Geift der alten und neuen Klafsiker der übrige Unterricht über das Reale und Ideale der Menfchen nöthigen Kenntnifs auch fortgefetzt werden. Auf welche Weife ift nun der Lehrplan für den Adel hier zu modifiziren?

In der Vorfchule erhielt der Knabe fchon einzelne deutliche Begriffe von allen auf diefe Kenntnifs fich beziehenden Gegenftänden; was foll nun werden, wo er zur Erreichung der Ideen felbft emporgehoben werden foll?

Hier kann alfo eine zerftreute oder wenigftens bandlofe Aufhellung der Begriffe nicht mehr genügen, fondern es müffen den Gegenftand fyftematifch verfolgende Anfichten gewährt werden.

Wir müſſen daher dasjenige, was die Lehrer des Realen und Idealen zu unterrichten haben, ſchon als *beſtimmte Lehren* aufführen. Auch dieſs ſoll geſchehen, und zwar konform den früheren Prinzipien.

§. 258.

Die Anſichten der Natur können, wenn ſie den Gegenſtand ſyſtematiſch verfolgen ſollen, nur mit dem beginnen, wodurch die Natur unſer Auge zuerſt auf ſich zieht, nämlich ihrer *Productivität*. Es wird aber auch für den *nächſten* Gegenſtand dieſer Produktivität die *Erde* genommen. Sie wird anfangs, wenn gleichwohl mit Beſchränkung, als die *einzige* Quelle des Entſtehens und Lebens betrachtet, weswegen auch der Dichter ſpricht: Erde, du Mutter zahlloſer Kinder! aus deinem ſtäts ſich verjüngenden Schoſse entſpringet Alles, was Leben genieſset, und Leben erreget.

Die erſte Anſicht der Natur muſs daher ſich auf die Kenntniſs der *Erde* beziehen. Soll dieſe vollendet werden, ſo muſs die zweyte — *weniger* ſichtbare, die der ganzen *Welt* ſelbſt folgen, und der Lehrling gelangt dann zur dritten *für das ſinnliche Aug ganz* unſichtbaren, der der *Natur-Wirkſamkeit*.

Die Produktivität und überhaupt das Erſcheinen der Natur muſs in gewiſſen Formen des Raumes und der Zeit vor ſich gehen; die Natur folgt aber durchaus ewigen und beſtimmten Geſetzen; daher können auch dieſe Formen nur *beſtimmt*

ſeyn,

ſeyn, und müſſen, wenn die Natur begriffen werden ſoll, mit erkannt werden, ja gehören mit zur *totalen* Kenntniſs der Natur. Die Lehre von den beſtimmten Formen der Zeit und des Raums, die *Mathematik*, gehört alſo unerläſslich mit zum Unterrichte über die Natur; ja die Natur muſs nur *als eine erfüllte und ſläts lebendige Mathematik* angeſehen werden; ſo wie auch ſie von dieſer Anſicht genommen erſt Bedeutung und Leben erhält.

Der Unterricht in der Mathematik muſs alſo mit dem über die Natur parallel gehen; dann befolgt er auch das allgemeine Princip: *Jeder Unterricht muſs fürs Leben ſeyn*: denn er läſst ſeine praktiſche Beziehung auf das *höhere Leben* eben ſo in die Augen ſpringen, als oben beym Volksunterrichte, wo er der Oekonomie und der Technologie zum Behufe diente.

§. 259.

Die Lehre vom Menſchen kann bey der *Gymnaſialanſtalt* nicht mehr unter die Real-Lehrgegenſtände aufgenommen werden, weil ſie hier die Baſis der Belehrung über das formelle werden muſs. Sie fällt alſo dem Profeſſor der philoſophiſchen Wiſſenſchaften anheim; denn der letzte Grund des Philoſophirens liegt im Vermögen und Triebe des Menſchen; wer daher zum Philoſophiren erſt die Anleitung erhalten ſoll, muſs mit dieſem Subjekte etwas näher bekannt werden, in welchem die Funktion vor ſich geht.

§. 260.

§. 260.

Der Anfang der philosophischen Belehrung ist daher *Anthropologie.* Was auf diese natürlich, besonders auf die Psychologie folget, ist eine Verstandeslehre *). Dem nun mit der Funktion des Denkens bekannt gewordenen Jünglinge, ist wohl auch der Gebrauch seiner Kenntniss anzuzeigen. Was für diesen Zweck besonders geeignet ist, möchte eine *Geschichte der Philosophie*, nicht aber der philosophischen Systeme seyn, welche erst der Schlussstein des eigentlichen Studiums der Philosophie seyn sollte. Es ist dem Jünglinge nur zu sagen, dass der Drang nach Wahrheit in jedem Menschen liege, und jeder, welcher sie zu suchen sich besonders fähig fühle, sich auch in demselben Grade gedrungen fände, darnach zu ringen. Es seyen aber gewisse Gegenstände, worüber der Mensch vor Allem eine *wahre* Belehrung zu erhalten verlangte. Es sind ihm sodann die Gegenstände zu nennen, als auch das Bemühen der Menschen darzulegen, sich und andern die Aufklärung über dieselben zu verschaffen. Nur auf eine solche Einleitung und Vorbereitung läst sich am Schlusse des Gymnasiums eine *Wissenschaftslehre* geben, damit der Schüler in den Stand

*) Auf die Art, wie Professor Klein eine herausgab, von dem man noch Alles, was die philosophische Bildung eines Gymnasisten fordert, zu erwarten berechtigt ist.

Stand gesetzt werde, seine Wahl von einer der Wissenschaften, der er sich auf der Universität widmen will, mit klarem Bewusstseyn zu treffen.

§. 261.

Dieser durch vier Stufen hinaufsteigenden philosophischen Belehrung, muss der Unterricht in der Religion zur Seite gehen. Der hauptsächlichste Unterricht hinsichtlich des Göttlichen, d. i. der vier göttlichen Formen ist der für die *Form der Wahrheit*, weil aller Beruf der Höheren hierin seine Basis finden muss; daher muss er auch vorzugsweise betrieben werden.

Allein zu Folge des andern Grundsatzes, dass die Haupteigenheit der Höheren, virtus, die *Tugend* sey, und endlich, dass zu Folge dem Grundsatze bey den Höheren Philosophie und Theologie im Grunde Eines sey, gehört nebst dem rein philosophischen Unterrichte, der Unterricht in der Religion zu der philosophischen Anstalt des Gymnasiums *vorzugsweise*.

Er muss aber mit dem rein philosophischen parallel gehen, wenn auch auf jenen mehr Zeit zu verwenden ist. Die zweckmäsigste Steigerung möchte daher seyn, wenn in der ersten Klasse die Lehre von der Offenbarung mit Beziehung auf den Unterricht in der Anthropologie gegeben; in der zweyten der Beweis von der Wahrheit der christlichen Offenbarung geliefert, in der dritten die Lehren des besonderen Kirchensystems erklärt, und in der vierten die Bibel, als das *klassische*

Re-

Religionsbuch durchgegangen, und zwar gerade von dieser Ansicht des klassischen Geistes, welcher in Bezug auf diesen Gegenstand darin Jedem unverkennbar werden muss, der nur darauf aufmerksam gemacht wird *).

§. 262.

Die Religionslehre giebt dem Lehrer Veranlassung genug, die Rechts- und Staatslehre zu behandeln, ohne dass es nöthig wäre, sie zum eignen Gegenstande des Unterrichts zu machen.

Auf

*) Es gehört wahrhaft mit zu den gröfsten Mängeln der höheren Bildung, dafs man besonders auf katholischen Gymnasien den Religionsunterricht als eine Nebensache entweder gar nicht in den Schulplan aufnahm, oder sich begnügte, denselben auf das Erlernen eines Katechismus in den unteren Klassen zu beschränken. Das Mangelhafte dieser Bildungsanstalten für Höhere beweifst sich aber dadurch noch ins Besondere, dafs die Höheren, aufser es wären Theologen von Profession, nicht einmahl die Quelle ihrer Religionslehre kennen lernten, aufser sie hatten in den Elementarschulen, wie der löbliche Gebrauch in den alten protestantischen Schulen noch Statt hat, die Bibel als *Lehrbuch* kennen gelernt. Dieser Mangel bestärket sicher noch vorzüglich den Beweis, dafs man die Idee von der wahren Bildung des Adels nicht hatte. — Der klassische Geist soll als das Karakteristische die Höheren beseelen; allein er kann nur in und durch die Religion sowohl seine Richtung, als seine höchste Entflammung erhalten; und dazu mag denn vorzüglich die Lektüre des wahrhaft Klassischen in der Bibel beytragen.

Auf diese Weise sorgte er hinlänglich für die Ausbildung der drey Formen, *des Göttlichen*, die *Wahrheit*, die *Gerechtigkeit* und *Liebe*. Es bliebe ihm folglich nur die Uebung des Geschmackes zur Aneignung der Letzten übrig. Doch, dieser Sorge kann er bis zur vierten Klasse überhoben werden, indem einer Seits diese Uebung durch die stäts erhöhte Anwendung der drey Bildungsmittel, *Dichtkunst*, *Musik und Zeichnen* vor sich geht, ausserdem aber die Lehrer des Klassischen die Schüler überhaupt und insbesondere auf die Schönheit der Rede aufmerksam zu machen haben.

Am Schlusse des Gymnasiums aber, wo der Professor der philosophischen Uebung eine allgemeine Wissens - und Wissenschafts - Lehre zur Uebersicht der menschlichen Kenntnisse giebt, *muss* er ohne diess auch die Lehre vom Schönen mit abhandeln, und die nöthige Aufklärung über die verschiedenen Künste ertheilen.

§. 263.

So ist zwey Professoren ihr Lehrplan bestimmt vorgezeichnet; ist es aber möglich, auch den vier übrigen Professoren des klassischen Studiums den Lehrplan so bestimmt vorzuzeichnen, da ihr Beruf nur im eigentlichen Sinne eine immer steigende Uebung im klassischen Denken und Fühlen ist, und es hier so sehr auf die Subjekte ankömmt, welche man zu üben hat?

Nein, ausser einer allgemeinen Vorschrift über die Behandlung des Ganzen kann hier kein Schulplan

plan vorgezeichnet werden. Vorausgesetzt, daſs hier Professoren aufgestellt werden, welche einer Seits ihren Beruf kennen, und anderer Seits auch von Menschen-Kenntniſs in der Ausübung unterstützt werden, muſs es den eigentlichen Lehrern des Gymnasiums selbst überlassen seyn, die Steigerung ihrer Uebung mit jedem Jahre im Verhältnisse zu den Schülern, die sie zu behandeln haben, zu entwerfen und durchzuführen.

Ja aus diesem Grunde der *richtigen* Steigerung der Uebung ist es erforderlich, daſs jeder dieser vier Professoren, nach der obigen Abtheilung der Prosa, und Poesie mit Rhetorik seine Klasse zwey Jahre nach einander behalte. Auf diese Weise lernt er das Bedürfniſs, so wie die Fortschritte derselben immer genauer kennen, und kömmt um so mehr in den Stand, sie zum Ziele zu führen. Daſs diese Anordnung selbst für die Lehrer von entschiedenem Vortheile sey, muſs jedem einleuchten, der die Tendenz des Gymnasiums durchblicket.

Was auſser der eigentlichen gymnasial oder klassischen Uebung diesen Lehrern noch als Unterricht in besonderen Kenntnissen zufällt, z. B. in der Geschichte und Geographie, fordert keinen abgesonderten Unterricht, sondern die dieſsfalls nöthige Belehrung muſs vielmehr, so wie sie veranlaſst wird, zur Erläuterung und Beleuchtung des Klassischen eingemischt werden.

§. 264.

Auf diese Weise haben wir nun die Umrisse einer wahren Gymnasial-Anstalt nach dem wahren Princip der Menschen-Bildung geliefert. Was möchte wohl dagegen eingewendet werden? oder was bleibt zu wünschen übrig? Wer sich des wahren Princips und der richtigen Folgerung aus demselben bewufst ist, den quält das Besorgnifs der Einwürfe nicht. Ich scheue mich nicht, es laut zu sagen, so viel Anordnungen von gelehrten Bildungs-Anstalten ich kenne, so vermisse ich durchaus ein festes Princip, nach welchen sie begründet und geordnet wären. Jede trägt das Gepräge der subjektiven Ansicht, und die eine und andere erhielt nur eine günstigere Gestaltung; je nachdem das Individuum, das sie gebahr, dabey von einem richtigeren Begriffe geleitet wurde.

Die schönste der bisher bekannten Ideen, auf welchen man Gymnasien gründete, ist die neuste der *Humanität;* allein wie unbestimmt ist noch diese Idee, oder vielmehr — *dieser Begriff*? Was gehen aus ihm für Folgerungen hervor? Allerdings sehr günstige für die der Urheber ewigen Dank verdient, nämlich, der Höhere mufs zu einer höheren Humanität gebildet, er mufs ins Reich der Ideen gehoben werden. Hinweg also mit allem Trivialen und Materiellen, das dem Volke gehört! Allein es bleibt uns die Frage übrig, was ist denn die Humanität der Höheren? Welches Ziel, welchen Zweck hat ihre Aneignung? Welche Mittel fordert sie? und hat der Höhere auſser ihr

keine Zwecke mehr? und wer gehört denn zu diesen Höheren? Etwa nur der Jurist und Theolog? Worin besteht denn ferner das *Ideenreich*? Wie viele Ideen giebt es für den Menschen überhaupt, Was für Ideen für den Höheren? Welche Mittel endlich ihn in dieses Gebieth zu heben?

So lange diese Fragen nicht mit Bestimmtheit beantwortet, und die Antworten nicht entschöpfend sind, kann kein Gymnasium angeordnet werden, ausser mit der Gefahr, dass seine Anordnungen unsichere Erzeugnisse eines wohlmeinenden Gemüthes sind, und bey dem Vollzuge allerley Schwierigkeiten zur Folge haben.

§. 265.

Doch, sollte denn das Gymnasium, welches wir hier aus dem allgemeinen Grundsatze der Menschenerziehung deduzirt haben, Schwierigkeiten in der Ausführung haben?

Wir haben drey Anstalten, *Elementarschule*, *Progymnasium* und *Gymnasium*, und einen Lehrer für die erste, drey für das zweyte, sechs für das dritte nothwendig.

Wir nehmen auf eine Provinz die Zahl von fünf und zwanzig Studenten alljährlich für mehr als hinreichend zur Versorgung der Staatsdienste.

Jeder der vier ersten Lehrer würden daher im Durchschnitte 40 – 50 Schüler in zwey Klassen abgetheilt, zu unterrichten haben. Allein zur besseren Erreichung des Zweckes erhält jeder Lehrer des Progymnasiums noch die nöthige Anzahl der

Re-

Repetitoren. Die Repetitoren werden von den Schülern bezahlt, ſtehen *zunächſt* unter dem Lehrer der Klaſſe, bey welcher ſie angeſtellt ſind.

Auf dieſe Weiſe kann die eben angenommene Anzahl von Schülern vollkommen beſorgt werden; und den Lehrern wird noch Zeit zum Selbſtſtudium, und Muſe zur nöthigen Erholung geſtattet.

§. 266.

Die vier Profeſſoren des klaſsiſchen Studiums haben den Beruf, den *Geiſt* des Studirenden zu bilden, und darum ſind ſie im eigentlichen Sinne *die Erzieher deſſelben.* Aus dieſem Grunde muſs auch jeder derſelben der *Vorgeſetzte* ſeiner Klaſſe im ſtrengeren Sinne ſeyn.

Ueberdieſs hat auch jeder derſelben nach dem oben beſtimmten Verhältniſſe drey Viertheile, und die zwey übrigen Profeſſoren zuſammen ein Viertheil Zeit mit den Studierenden zu verwenden; denn da das klaſsiſche Studium überhaupt zwey Viertheile, das philoſophiſche und phyſikaliſche aber die zwey andren Viertheile Zeit für das Ganze fordern; wir aber zur ſicheren Erreichung des Zweckes jedes Biennium in zwey geſönderte Klaſſen theilen, und ſie zwey Profeſſoren übergeben, ſo folgt, daſs der achte Theil der Zeit bey jeder Klaſſe auf die Verwendung für eines dieſer Studien kömmt. Es iſt alſo natürlich, daſs die erziehende Aufſicht über die Studirenden dieſen vier Profeſſoren übergeben werde.

Hier-

Hieraus ergiebt ſich, daſs, nachdem wir vier Klaſſen haben, in der Zeit-Eintheilung für Vorleſungen zwar immer das gleiche Verhältniſs behalten; allein die vier klaſsiſchen Profeſſoren, als Erzieher, gröſsere Pflichten, Sorgen und Geſchäſte auf ſich haben.

Doch, auch in dieſer Hinſicht ergiebt ſich wieder eine Kompenſation.

Die ganze Anſtalt muſs, nach dem Urtypus der Erziehung, wie in der Erziehungslehre dargethan wurde, als ein *Staat* erſcheinen und behandelt werden, daher bedarf ſie auch eines zunächſt leitenden Princips, oder eines Vorſtandes, er heiſse *Rector* oder *Director* oder *Präfeckt* u. d. gl. m.

Was nun die Anſtalt im *Ganzen* betrifft, muſs unter die Sorge Dieſes fallen. Daſs das Amt desſelben nicht ohne Beſchwerden ſey, wird jeder leicht einſehen, der ſich eine Idee von der Anſtalt zu bilden vermag.

Der Rector oder Director kann folglich immer nur einer von den zwey übrigen Profeſſoren ſeyn, welche mit der Erziehung der Studierenden nicht belaſtet ſind.

In Erwägung, daſs das Amt eines Rectors nicht nur einen ausgedehnten Geſchäftskreis, die Sorge für die Erhaltung der ganzen Anſtalt hat, ferner in Anbetracht, daſs er ſtäts gegenwärtig ſeyn ſollte, iſt es ſicher nothwendig, ihm einen Gehilfen, ſey es unter dem Namen Aſsiſtent oder Vicerector etc. zu geben. Dieſe Stelle kann aber aus eben demſelben Grunde, wie bey dem Rector,

nur der andere der zwey Nebenprofefforen über fich nehmen.

Die Sorge und Aufficht der Klaffen Profefforen mufs durch kein Gefchäft und kein Nachfinnen geftört werden, welches auffer der ihnen angewiefenen Sphäre liegt.

Ihre Welt ift nur *ihre Schule*. Dagegen durchwandern die zwey übrigen alle Klaffen, ohne an eine gefeffelt zu feyn, und können folglich fich um fo leichter mit Gefchäften befaffen, *welche das Ganze angehen*.

Jedoch einen Punkt giebt es, wobey die Stimme, die Aufklärung und Rathgebung *aller* zu vernehmen ift; diefs ift die Ueberlegung, ob die Anftalt in wiffenfchaftlicher und pädagogifcher Hinficht den Forderungen des Zweckes entfpreche; welche Hinderniffe etwa dagegen eintreten — wie diefe zu befeitigen — und welche Beförderungsmittel dagegen anzuwenden feyen.

In diefer Hinficht mufs auffer dem *Rectorate*, auch ein *allgemeiner Gymnafial-Rath* exiftiren, den das Rectorat auffer den gewöhnlichen Semeftral-Sitzungen nach Gutachten zufammen berufen kann.

Die Befchlüffe von diefem find von höherer Verbindlichkeit, als die des Rectorats.

Der *Gymnafial-Rath* hat auch das Recht, fich unter dem Vorfitze des Aelteften in den Fällen zu verfammeln, wenn die Profefforen wahrnehmen, dafs die Befchlüffe des Rectorats der Anftalt nachtheilig, oder unräthlich feyn möchten. Allein der

Fall

Fall seines Zusammentrittes kann keinen anderen Zweck haben, als zu vernehmen, ob die Mehrheit der Stimmen für die Zusammenberufung eines allgemeinen Raths ausfalle, in welchem Falle das Rectorat darum zu ersuchen ist.

§. 267.

Welche Schwierigkeiten, oder welche Erinnerungen können etwa noch gegen unsere Anstalt eintreten? Etwa die, dass mit ihr keine Real-Schule verbunden ist? Gerade in dieser Reinheit von einem — *ganz fremdartigen*, ja — *ihrem Geiste entgegenstrebenden Institute*, setzt sie ihren Vorzug.

Die strengste Konsequenz der Folgerungen brachte uns auf die Forderung, dass der Höhere nur durch das Studium der alten Klassiker in der Ursprache seine angemessene Bildung erhalten könne; so wie wir dagegen *Realschulen* dem Grundsatze gemäss nur der Volksbildung zuweisen mussten. Noch einmahl sey es also, und zwar nachdrucksam erklärt, nur *das Studium des klassischen Geistes* ist die Kapelle, aus welcher das edle Metall der Menschheit ganz für höhere Zwecke gereinigt, hervorgehen muss.

Wer also immer zum höheren Leben gehört, (und diess sind alle, welche an irgend einem der oben benannten Ministerien des Staates Theil nehmen,) muss — *diese Feuerprobe durchwandern*. Wozu also mit einem so erhabenen Institute noch ein niedrigeres verbinden, das den höheren Zweck wenigstens nicht zu erreichen geeignet ist, und den

Zweck

Zweck, den es erreichen ſollte, nämlich *die Gelehrten des Volkes zu bilden*, eben ſo wenig zu erreichen vermag, weil es von einer zwitterartigen Natur iſt.

Es iſt Täuschung, die nur aus dem Mangel richtiger Grundſätze hervorgeht, gewiſſe Dienſte als die unterſten Stufen der Höheren anzuſehen, und zu glauben, daſs von dieſem zum höheren Leben aufgeſtiegen werden könne. Es iſt daher die Gränzlinie zwiſchen dem niederen und höheren Leben ſehr ſcharf zu ziehen. Ja es iſt ſogar nothwendig, daſs der Staat für die Zukunft die unabänderliche Verordnung treffe, daſs kein Menſch, der nur die Bildung der Volksſchulen durchwandert, in das Gebiet höherer Staatsämter übertretten könne.

Würde es nicht zu weit über die Sphäre dieſer Schrift führen, ſo ſollte der Verſuch einer ſolchen Scheidung den vorigen Grundsätzen gemäſs, ſehr leicht und beſtimmt unternommen werden.

Uebrigens iſt es auch wahre Herabwürdigung derjenigen Staatsdiener, welche eben nicht die Rechts- und Gottes-Gelehrtheit zu betreiben haben, ſie in die Katechorie zu ſetzen, welchen eine halbſeitige höhere Bildung genügte.

Der Kammeraliſt und der Arzt bedürfen des klaſsischen Geiſtes *gerade in Beziehung auf ihren Beruf — vorzugsweiſe*, damit jenem der Umgang mit dem Erze das Herz nicht ſelbſt vererze (aes triplex circa pectus) und dieſem der Umgang mit Leiden und Tod das Gemüth für Menſchen-

Leben

Leben nicht gleichgültig mache. *Ein* Grundsatz muss die grosse Theilung der Menschheit in Volk und Adel bestimmen; *ein* Grundsatz muss auch die Bildungsart für jeden Stand festsetzen.

Die Vorzeichnung eines Gymnasiums nach diesem Grundsatze hat demnach drey Haupt-Ziel Punkte. Es sollen erstens solche Verfassungen von Gymnasien verhütet werden, wobey man die Real- und Ideal-Bildung zugleich zu erzwecken gedenket; es sollen aber auch da, wo man diese beyden Zwecke durch gesonderte Anstalten zu erreichen gedenket, dieselben nicht als sich verwandte, und im Grunde zu *demselben Stand* führende Anstalten einander parallel gestellt werden.

Es sollen endlich da, wo die Realanstalten ihrer wahren Bestimmung geweiht sind, *auch ihre dreyfache Sönderung nach der oben angegebenen dreyfachen Berufsbeziehung erhalten*, damit sie nicht am Ende eine neue Schule, die der Praxis nothwendig machen.

Dann, und nur dann läfst sich behaupten, dafs die wahre Menschenbildung erzielt werde, wenn in einem Staate jeder Stand seine eigne Schule hat, jede auf den kürzesten Weg zum Ziele führt, aber sich eben darum auch für jeden als geeignet zum Zwecke so darstellt, dafs die Wahl keines Nachdenkens bedarf.

Standesschule oder Universität.

a) *Nähere Entwicklung des Begriffes und Zweckes.*
b) *Daraus hervorgehende Einrichtung.*

§. 268.

Der durch die Gymnasial - Anstalten gebildete Jüngling blicket nun in das wirkliche höhere Leben, und im Gefühle seiner Kraft und Lust, wählt er sich einen Stand für das Seinige. Hoch schlägt ihm hierbey das Herz; *denn er bestimmt sich, für's Vaterland und die Menschen zu leben.* Seine Brust hebt sich bey diesem Gedanken, und seiner Seele entsteigt der Wunsch, alles zu kennen, was dieser Dienst für die gewählte besondere Berufs-Sphäre fordert. Er sucht sich also eine *Standesschule*, das ist: eine Anstalt, *in welcher er erst die bestimmte Idee des gewählten Standes, in aller ihm nöthigen Erläuterung, aber zugleich auch den Unterricht erhält, die Idee selbst durch seine Wirksamkeit erfüllt darzustellen.* Theorie und Praxis in Bezug auf die Kenntniss, ein Amt im Staate zu verwalten, oder seinem gewählten Stande zu entsprechen, ist der Unterrichtsgegenstand einer jeden Standesschule.

§. 269.

Der Zweck der Standesschulen ist nicht mehr jener des Gymnasiums, den Verstand und das Gemüth nur für das Standesleben durch Uebung vorzubereiten, sondern dem Jünglinge eine positive und vollendete Kenntniss des Standes, so wie auch der Bedingungen zu gewähren, unter welchen den Forderungen des Standes entsprochen werden kann.

In den Standesschulen werden daher *bestimmte Wissenschaften* gelehrt.

§. 270.

§. 270.

Wie vieler Standesschulen bedürfen wir nun? Die Antwort hierauf ist schon oben durch die Angabe der Ministerien zum Theile gegeben; sie fordert jedoch eine nähere Bestimmtheit.

Wir bedürfen nach obiger Deduktion der Staatsministerien vordersamst

eine *medizinische Schule*,
— *Staatswirthschafts - Schule*,
— *Rechts - Schule*,
— *Religions - Schule*,
— *Kunst - Schule*,
— *Polizey - Schule*,

und eine *Weisheits - Schule* an und für sich. Können wohl durch diese Schulen die Kenntnisse für alle Ministerien erschöpft werden? Werfen wir daher noch einen Rückblick auf die oben bezeichneten Staatsämter. Die innere Erhaltung des Staates in Bezug auf das Subsistenz - Vermögen der Einzelnen und des Ganzen fällt der Sorge zweyer Ministerien, dem des Inneren, und dem der Finanzen, anheim.

Das Erste bedarf der Agrikultur, der Technick, des Handels, des Landbauwesens, des Strassen - und Wasserbaues, um die Bedingungen der Subsistenz von Seite der Natur zu gewähren. In so weit bedarf es aber keiner Wissenschaften; denn all diess beruht noch auf Volks - Gelehrsamkeit. Es bedarf hierbey nur einer Aufsicht auf die Beförderung der Zwecke. Allein dagegen soll unter seinen Auspicien auch das Wohlseyn der Einzel-

nen

nen gedeihen. Die Erhaltung desselben beruht aber auf den zweyfachen Bedingungen, dem Einflusse der Natur, und dem Zustande des Organismus an und für sich. Hier giebt es im Grunde also keine Materie abzuwägen, zu messen, zu mischen, zu trennen, und zusammenzufügen, kurz — *zu behandeln*, sondern zwey Ideen *sind zu vereinigen*, um sich die *eine* von der Gesundheit des Menschen zu bilden. Es wird hier lediglich eine *Wissenschaft — die Medizin* — gefordert, um diesen Zweck zu erreichen. Das Ministerium des Innern bedarf also hierzu einer *Standes-Schule*. Das Ministerium der Finanzen beschränket sich nicht auf Einnahme und Ausgabe der Staats-Erträgnisse, sondern hat die Erhaltung des Ganzen in Berechnung auf seine Kräfte zum Gegenstande, und steht daher mit jenem des Innern parallel, aber auch in engster Verbindung. Sein Beruf beruht ebenfalls auf einer *Idee*, und zwar auf der des Lebens und Wohlseyns des *ganzen* Staatsorganismus, das, wie jenes des Menschen, ebenfalls auf den zwey Bedingungen sich gründet, nämlich: das Verhältniſs der Produkte des Landes, Boden, Flüsse, Bevölkerung, Landwirthschaft, Gewerb und Handel, und das Verhältniſs der Menschen, Bildung und Stimmung etc. und bey der Verbindung dieser zweyfachen Betrachtung auf die Forderungen des bestmöglichen Wohlseyns des Staates hinstrebt. Auch hier, wenn auch in der Anwendung Empirie eintritt, gründet sich der Beruf des Ministeriums nur auf einer *Idee*. Es wird also

aber-

abermahl eine wiſſenſchaftliche Belehrung über *Staatswirthſchaft*, und eine höhere Standesſchule gefordert.

Eben ſo beruht auch das Miniſterium des Krieges auf einer Idee, in welcher verſchiedenartige Maſſen, die ſich auf Geheiſs in Bewegung ſetzen, ihre Bewegungen, nach Raum, Zeit und Widerſtand berechnet, zum Ziele fördern.

Daſs das Kriegführen auf einer Idee beruhe, folgt ja ſchon aus dem, daſs ſowohl beym Anfange des Kriegs, ein Operationsplan, als vor der Schlacht ein Kampfsplan entworfen wird. Jener geht aus der Wiſſenſchaft, *Strategie*, dieſer aus — der *Taktik* hervor. Auch hier iſt alſo eine Standesſchule nöthig.

Daſs die Miniſterien des *Rechtes* und der *Religion* auf Ideen beruhen, iſt für ſich klar; folglich fordern auch ſie beſondere Wiſſenſchaften, die der *Jurisprudenz*, und die der *Theologie*, und Standesſchulen.

Das Miniſterium der Wiſſenſchaften überhaupt beruht auf der Idee der Menſchen - Erziehung, und ſchlieſst daher durchaus nur Ideen in ſich, nämlich die des Menſchen, und die des Staates, die der Natur, und die des Göttlichen, ſo wie die der Wiſſenſchaft an ſich und die der Wiſſenſchaften, in welche jene ſich für die beſonderen Berufs - Kenntniſſe theilt; daher vorzugsweiſe eine eigene höhere *Standesſchule*, in welcher alle die ebengenannten Ideen unter einer Beziehung dargeſtellt werden, unter der Benennung *Philoſophie*.

Die

Die *Akademie der Künſte* beruht auf der Idee des Schönen. Ihre Wiſſenſchaft, die *Aeſthetik*, bildet daher einen Zweig der Philoſophie; ſie bedarf darum keiner eignen Wiſſenſchaft und Standesſchule, in Bezug auf *den erſten Unterricht* *); denn ſie ſelbſt wird erſt die *Standesſchule.* Aus eben dem angeführten Grunde, daſs ſie urſprünglich aus der Philoſophie hervorgeht, ſteht ſie auch unter dem Miniſterium der Erziehung.

Noch ſind zwey Miniſterien übrig, deren wiſſenſchaftliche Forderungen nicht beſtimmt ſind, das der *Polizey*, und das der *auswärtigen Angelegenheiten.* Welche Standesſchulen fordern dieſe? Das Miniſterium der Polizey beruht ebenfalls auf einer Idee; es iſt die Idee der folgereichen Beſchränktheit oder *Endlichkeit der menſchlichen Natur im Verhältniſſe zur Wirkſamkeit der ganzen Natur, und in Bezug auf die Staatserhaltung.*

Die Wiſſenſchaft, die aus ihr hervorgeht, iſt zwar urſprünglich rein philoſophiſch, und es würde darum keine beſondere *Standesſchule* nöthig ſeyn; allein nachdem das rein philoſophiſche dieſer Idee

noch

*) Es ist darum ganz sonderbar, von *besonderen Doctoren der Aesthetik* oder der schönen Künste reden zu hören, die doch keine der schönen Künste treiben, sondern nur die Aesthetik studirt haben. Mit gleichem Rechte sollte es Doctoren der Physik, und Doctoren der Mathematik, Doctoren der Metaphysik, Doctoren der praktischen Philosophie oder der Ethik geben.

noch ſeine Anwendung fordert, ſo macht dieſe Beziehung eine beſondere Wiſſenſchaft, die *Polizey-Wiſſenſchaft*, und mit ihr eine eigene Standes-ſchule nothwendig *).

Alle Wiſſenſchaften gehen aus einer gemeinſchaftlichen Quelle hervor, aus der Idee - Wiſſenſchaftslehre. Dieſe aber gründet ſich am Ende auf die Idee des dem Menſchen möglichen und nöthigen Wiſſens, wobey die Wahrheit an und für ſich geſucht wird.

Da es nun jedem Miniſterium im Staate, und hiermit dem Staate ſelbſt ſehr darum zu thun ſeyn muſs, daſs jedes Miniſterium bey der ihm nöthigen Wiſſenſchaft in keine Gefahr der Blendung, Täuſchung oder gar Trug gerathe; ſo muſs

es

*) Es ist wahrhaft ein nachtheiliger Mangel der ächten Ansicht des Staates, und der aus seiner Idee hervorgehenden Wissenschaften, daſs man die Polizey bisher bald zur Rechts - bald zur Kammeral - Wissenschaft gezogen hat. Aus demselben Mangel und der daraus folgenden Verwirrung der Begriffe entspringt auch die Idee eines *Polizey - Rechts*. Wem die hier aufgestellte Idee des Polizey - Ministeriums und der daraus hervorgehenden Standes - Wissenschaft nicht einleuchtet, den muſs ich bis auf den Zeitpunkt um Geduld bitten, wo ich, was ich schon längst vorhatte, die Polizey - Wissenschaft selbst bearbeitet liefern kann. Die Polizey muſs als das geachteste und geliebteste Amt im Staate erscheinen, da jetzt noch Abneigung und Tadel von Seite des Publikums ihr Loos ist.

es dem Staate die gröſste Angelegenheit ſeyn, daſs die Quelle aller Wiſſenſchaften, oder die *Wiſſenſchaft des Wiſſens überhaupt* richtig gelehrt, und von allen Staatsamts-Kandidaten gründlich ſtudiert werde. Dieſer Staatszweck fordert daher die *allgemeine* höhere Standesſchule, nämlich die *philoſophiſche.*

Derſelbe Zweck macht aber am Schluſſe des Verzeichniſſes der Wiſſenſchaften, noch *den Unterricht einer Wiſſenſchaft*, *nämlich die für die Lehrer und Menſchenerzieher ſelbſt nöthig.*

Das Lehren, und noch mehr das Erziehen des Menſchen ſelbſt, kann ſicher, wenn es zweckmäſig ſeyn ſoll, keinem blinden Schickſale überlaſſen werden, ſondern beruht auf einer Idee der ſich entwickelnden menſchlichen Anlagen, ihrer Zwecke, und der Möglichkeit, darauf einzuwirken.

Dieſe Wiſſenſchaft hat den bekannten, aber viel zu wenig ſagenden Namen *Pädagogik;* da ſie vielmehr *Anthropagogik* heiſsen ſollte. Indem durch ſie die beſstmöglichſte Erreichung aller Staatszwecke bedingt iſt, ſo fordert ſie um ſo mehr ihre eigene *Standesſchule* *). Dieſe und die vorige fal-

*) Bisher begnügte man sich, die sogenannte Pädagogik als einen leicht abzuthuenden Gegenstand einem Professor als Nebensache zu seinen übrigen Fächern aufzutragen, und in einen Lehrcursus abzufertigen: weil man ihren Umfang nicht ehrte, und die Gelehrten ihn auch nicht den Regierungen genau anzuzeigen vermochten. Daher hömmt es, daſs für die Bil-

fallen der Sorge des Ministeriums anheim, welches dazu bestimmt ist, die Form der Wahrheit unter den Menschen zu befördern.

Dafs Wahrheit gesucht, Wahrheit mitgetheilt, und die Menschen *dafür empfänglich gemacht werden*, das ist das Amt dieses Ministeriums. Es läfst sich am richtigsten benennen, *Ministerium der Erziehung*. Unter seiner leitenden Aufsicht steht Jedermann, der Menschen unterrichten, oder gar erziehen will, so wie jede Anstalt und jedes besondere Mittel, das zu diesem Zwecke bestimmt ist, von der Universität an, bis auf die Dorfschule, von der Reichs-Bibliothek, bis auf den Elementarschul-Apparat. Aber wenn, wer immer lehrt, unter diesem Ministerium steht, so beschränket sich diese Unterordnung in Bezug auf das Lehren nur auf das *Lehren* als solches, nicht auf den Inhalt, *wenn dieser schon bestimmt ist*, wie z. B. bey positiven Lehren.

§. 271.

Die für die höheren Stände nöthigen Wissenschaften und Schulen sind nun nach einem Princip aufgezählt, so dafs wir behaupten können, es werde deren keine zu viel gefordert, und es könne keine

dung des Lehrstandes noch am wenigsten gesorgt ist, und noch immer der Glaube Statt hat, dafs, wer in einem Fache stark sey, auch die Kunst, es zu lehren, besitze.

keine vermiſst werden *). Allein die Erziehungslehre fordert, daſs auch die Einrichtung dieſer Schulen gegeben werde, damit man ſicher iſt, daſs ſie zum Zwecke führen.

Die erſte Frage, die hier auf geworfen werden kann, iſt: wo ſoll es ſolche Standesſchulen geben? Iſt es nämlich gleichgültig, an welchem Orte ſie eingerichtet werden? Nach obigen Bemerkungen ſollen die Kandidaten zu künftigem Staatsdienſte erſtens von einem höheren edleren Geiſte beſeelt, und zweytens mit der Standes- oder Berufs-Wiſſenſchaft, die ſie wählten, vollkommen vertraut ſeyn.

Der höhere edlere Geiſt wurde ihnen zwar durch das klaſsiſche Studium angeeignet; allein nun fordert derſelbe Geiſt, oder dieſelbe *Stimmung* ſchon eine mehr praktiſche Beziehung, und daher *das Mittel des Umganges mit Höheren.* Ein Ort, in welchem ſich keine Höheren auſſer den Profeſſoren ſelbſt, befänden, wäre daher für eine Standesſchule ganz ungeeignet, ja ein ſolcher Aufenthalt iſt für das jugendliche Gemüth zu gefährlich.

Daſs es ſich beym Anblicke der daſſelbe umgebenden *Gemeinheit* dem Uebermuthe und Muth-

*) Die vorigen Universitäten dokumentirten den Mangel einer bestimmten Idee ihrer Begründung schon dadurch, dafs sie nur vier Fakultäten hatten, und die neueren schaffen sich deren *willkührlich* mehrere, wie z. B. die der schönen Künste, da *doch* ihre Adepten keine, aufser der Poesie, treiben.

Muthwillen hingebe, und feine vorher gleichfam eingefogenen Ideen von Erhabenheit, Stärke, Gröfse, in Handlungen der Bizarrerie (Burfchenwefen) fich verlieren lehrt die Erfahrung. So günftig dergleichen gemeine und einfame Orte dem Studium feyn follen, fo verfehlen fie nicht nur den erften, fondern felbft diefen Zweck, weil er in feine Renommifterey verliebte Jüngling auch am einfamen Orte kein befonders Behagen, und darum wenig Luft zum Studium findet.

Standesfchulen follten daher fich ftäts an folchen Orten befinden, wo ein Regierungsfitz aufgefchlagen ift, und fich *die gelehrte Republik nicht für das Höchfte der Einwohnerfchaft* halten kann. Selbft die Profefforen können bey ihrem einfeitigen Berufe nur in Büchern zu leben, an einem von einer *Standesfchule* allein beherrfchten Orte, den höheren edleren Geift nur fchwer in fich erhalten und äuffern.

§. 272.

Allein es entfteht nun die zweyte Frage: was gehört zu einer Standesfchule für eine Einrichtung? Jede Standesfchule bedarf auffer *ihrer eigenen* Lehranftalt noch der *philofophifchen*, nach den oben angeführten Principien, und befteht folglich überall aus *zwey* Lehranftalten. Schon aus diefem Grunde beantwortet fich die dritte Frage fehr leicht, nämlich: *wie viele Standesfchulen bedarf der Staat?* Ift es denn nicht vortheilhafter, alle Standesfchulen an einem Orte, wo möglich, zu kon-

konzentriren? Denn wofür erstens die philosophische Lehranstalt so sehr zu vervielfachen? Sie fordert ohne diess die vorzüglichsten Köpfe zu Lehrern, und sind wohl diese so zahlreich? Doch, sollte die Sparsamkeit bey gelehrten Anstalten, wenn sie noch andere Zwecke befördern hilft, nicht auch ein vorzüglicher Gegenstand der Beobachtung seyn?

Eine jede Standesschule fordert nebst der philosophischen Lehr-Anstalt auch ihren bestimmten Lehr-Apparat; allein es läfst sich sehr leicht übersehen, dafs eine Standesschule öfters denselben Lehr-Apparat, oder die Lehr-Subsidien fordert, welche auch andern nöthig sind: z. B. Bibliothek, physikalische, mathematische Naturalienkabinette.

Sollen nun diese Alle *überall* in einem *Grade* von Vollkommenheit angeschafft werden? Eine Standesschule bedarf überdiess in gewissen Fächern *derselben* Lehrer, welche auch andere nöthig haben, z. B. der Rechts- Kammeral- und Polizey-Beamte bedarf der allgemeinen Staats-Wissenschaft. Warum sollen an *vielen* Standesschulen auch die Professoren überflüssig vervielfacht werden?

Endlich kömmt hier noch eine besondere Bemerkung in Betrachtung. Nichts ist dem Staate nachtheiliger, als der Sektengeist unter den Staatsdienern, zufolge welchem eine jede Katechorie sich für die wichtigste hält, und die andere weder ihrer Verbindung, ihres Umganges, ihrer Freundschaft, noch ihrer Achtung würdigt, ja man möchte beynahe sagen, den Zünften ähnlich in sich ge-

schlos-

ſchloſſen hält, und in Oppoſition mit den andern ſich ſetzet. Dieſer Sektengeiſt wird aber am allermeiſten durch die im Staate vertheilten beſonderen Standesſchulen (Specialſchulen) ſchon im Grunde erzeugt, und erhalten, wo dagegen *eine konzentrirte Univerſal-Anſtalt* Univerſität) *den Geſammt-Staatsdienſt in der ſcientiviſchen Objektivität darſtellt*, und darum ſchon die Grundlage einer zukünftigen Dienſtvereinigung, theils durch den gemeinſchaftlichen Umgang der Studirenden, theils durch den öfters ſich ergebenden gemeinſchaftlichen Kollegien-Beſuch bewirket.

Die *Univerſität*, die Totalität der Standesſchulen iſt folglich die Anſtalt, welche die Erziehungslehre für die Ausbildung der höheren Stände fordert. Sie macht es dem Staate möglich, alle dieſsfalls geforderten Zwecke, *in einem hohen Grade von Vollkommenheit* zu realiſiren.

Es würde nun aber in Bezug auf dieſe die obige Frage ſich wiederholen: *wie viele Univerſitäten bedarf ein Staat?*

Eigentlich genügt jedem Staate deren ſchon *eine*; allein nach obiger Forderung ſoll das Korps der Studirenden an einem Orte ja nicht eine Ueberlegenheit über die Einwohner gewinnen, weswegen ein beträchtlicher Ort mit allen Regierungsſtellen verſehen, immer der tauglichſte zu dieſem Zwecke iſt. Sollte daher der Staat ein groſses Gebiet oder eine ſtarke Bevölkerung beſitzen, ſo würde ihm *eine* Univerſität ſchon aus dieſem Grunde nicht

 ge-

genügen, weil ſich die Studirenden in zu groſser Ueberzahl zuſammendrängten.

Doch, in dieſer Vorausſetzung, und der Zulänglichkeit des Staatsvermögens, mehrere Univerſitäten unterhalten zu können, ſind deren zwey das *Räthlichſte auch für die Wiſſenſchaften.*

Die Betriebſamkeit der Wiſſenſchaften fordert ihren ſtäten Reitz, weswegen ihr nichts günſtiger iſt, als die *Rivalität* — zweyer Landes-Univerſitäten.

§. 273.

Die einzige Forderung, welche die Erziehungslehre von der Univerſität überhaupt machen muſs, iſt, daſs ſie in ihrer Organiſation den Typus des Staates zum Grunde lege und darſtelle; *denn* wenn dieſs eine Hauptbedingung der niederen Lehranſtalten iſt; ſo muſs ſie es um ſo mehr von derjenigen ſeyn, aus welcher die Zöglinge in den Staatsdienſt übertreten ſollen.

Nähere Beſtimmungen der zweckmäſsigſten Organiſation liegen auſſer den Gränzen dieſer Schrift, weswegen wir hiermit die Lehre von Schulplänen und Schulanſtalten ſchlieſsen, und zu dem zweyten Abſchnitte der Unterrichtslehre übergehen, in welchem das *Wie oder die Art und Weiſe des Unterrichtes* beſtimmt werden ſoll.

Zwey-

Zweyter Abschnitt der Unterrichtslehre.

Von der Unterrichtsweise.

§. 274.

Die Lehre von der Unterrichtsweise schliesst zwey Hauptstücke in sich: *erstens*, die Abhandlung derjenigen Grundsätze und Regeln, wodurch die Unterrichtsweise bestimmt wird, und *zweytens*, diejenigen Grundsätze und Regeln, wodurch die Anwendung der ersten bestimmt wird. Diesem zu Folge erhalten wir nun noch nebst der *Wissenschaft* auch eine *Unterrichtskunst;* denn das zweyte Hauptstück hat die Fertigkeit zum Ziele, die zweckmäsigste Anwendung der Lehre zu machen.

Wir behandeln daher die Lehre von der Unterrichtsweise in zwey Hauptstücken: im ersten nämlich die *Unterrichtswissenschaft*, im zweyten die *Unterrichtskunst.*

Erstes Hauptstück von der Unterrichtswissenschaft.

§. 275.

Die Unterrichtswissenschaft ist die systematische Darstellung derjenigen Grundsätze, wodurch das wahre Verfahren im Menschenunterrichte bestimmt wird.

Die Grundsätze der Unterrichtsweise können nur oder müssen aus der dreyfachen Idee des *Subjekts des Unterrichts*, *des Objekts*, und *des Zweckes* hervorgehen; ausserdem würden wir stäts nur eine einseitige, folglich mangelhafte Unterrichtslehre in Bezug auf diesen Punkt erhalten.

§. 276.

Dem zu Folge giebt es aber auch nur *eine allgemeine* und *ewige* Unterrichtsweise für *Menschen;* denn im Allgemeinen genommen, ist es nur *ein* Unterrichts-Subjekt, *ein* Objekt, und *ein* Zweck. Allein so wie sich eine Klassifikation der *Subjekte* ergiebt, so muss sich auch eine Modifikation des *Objekts* und des *Zweckes* zugleich ergeben, und dann erhalten wir die *eine* allgemeine Unterrichtsweise nur *auf bestimmte Weise*, modifizirt.

§. 277.

Die Modifikationen können keine andere seyn, als die für die Erziehungslehre *nach Ständen* *); denn wir setzen voraus, dass jeder nur zu dem Stande gelangt, zu welchem ihn die Natur bestimmt hat.

§. 278.

Wir handeln demnach erstens *von der allgemeinen und einen Unterrichtsweise*, und zweytens von

*) Für die individuellen lassen sich keine allgemeine Vorschriften geben.

von den *besonderen*, und zwar anfänglich von den Grundsätzen und Regeln der *Wissenschaft*, dann von den Grundsätzen und Regeln *der Kunst;* denn auch die obersten Regeln der Kunst müssen noch durch die Wissenschaft bestimmt werden.

§. 279.

Da die Wissenschaft bey der Deduktion ihrer Grundsätze und Regeln stäts die oben angegebene dreyfache Idee unverrückt im Auge haben muss, so kömmt es nur darauf an, welcher Punkt dieser dreyfachen Idee in der Ansicht vorwiegt, und ob der Gegenstand im Grossen und Ganzen, oder nur von einer Seite und zunächst gefasst wird, um eine Verschiedenheit der Grundsätze zu erhalten.

Wir wollen daher zur leichteren Uebersicht die Grundsätze nach diesen verschiedenen Ansichten gleichsam klassifiziren.

a) *Grundsätze der Unterrichtsweise, in Bezug auf den Zweck des Unterrichts* (vorzugsweise.)

b) *Grundsätze des Unterrichts in Bezug auf das Subjekt* (vorzugsweise), und

c) *Grundsätze in Bezug auf das Objekt* vorzugsweise.

§. 280.

a.

Grundsätze in Bezug auf den Zweck des Unterrichts vorzugsweise.

Das Unterrichten hat denselben Zweck, als das Erziehen im Allgemeinen, nämlich, dass der

Mensch

Menſch ſein Seyn zu begründen lerne. Hieraus folget offenbar, daſs der Menſch gar nicht unterrichtet werden dürſe, ſondern *ſich ſelbſt unterrichten müſſe;* denn wenn er vermittels ſeines Verſtandes-Vermögens ſein Seyn nach und nach ſelbſt zu begründen vermögen ſoll, ſo muſs er es ſtäts ſelbſt zu dieſem Zwecke gebrauchen; ſonſt gelangt er nicht zum Ziele. So wie der Menſch *ſich ſelbſt zum Menſchen machen muſs*, ſo muſs der Menſch *ſich ſelbſt unterrichten.*

Ja die Erfahrung lehrt es auch, daſs nur der immer am beſsten unterrichtet iſt, der ſich ſelbſt unterrichtete. Der erſte Grundsatz über die Art und Weiſe des Unterrichts iſt alſo: *Der Unterricht iſt nur dann wahrer Menſchenunterricht, wenn er den Selbſtunterricht befördert.*

§. 281.

Soll der Unterricht den *Selbſtunterricht* befördern, ſo fordert er nothwendiger Weiſe vor Allem *eine ſteigende Uebung der Geiſteskräfte zum Selbſtunterrichte.* Der Unterrichtsſtoff fordert aber ſeiner Natur nach das äuſſere und innere Anſchauungs-Vermögen zum Auffaſſen; folglich iſt der zweyte Grundſatz über die Art und Weiſe des Unterrichts: *Das äuſſere und innere Anſchauungs-Vermögen müſſen ſtäts zum Selbſtunterrichte geübt werden.*

§. 282.

Die Uebung fordert ihren Stoff zum Mittel der Uebung. Der Stoff des Unterrichtes ist aber gegeben; es kann folglich kein anderer, als der allgemeine Menschen - Lehrplan das Mittel der Uebung seyn. Allein der Zweck des Unterrichtes ist bestimmt; es muss also derselbe auch der — *der Uebung zum Selbstunterrichte seyn.* Hieraus folget offenbar, dass die Uebung des Geistes an dem Unterrichtsstoffe zugleich immer *die nächste Beziehung* auf den Zweck haben müsse.

Der dritte Grundsatz der Unterrichtsweise ist daher: *der Unterricht muss stäts unmittelbar praktisch seyn* *).

§. 283.

*) Einer der Hauptmängel des Pestalozismus ist, dass zwar eine *steigende Uebung* mit den Schülern vorgenommen wird, allein dass es dieser Uebung ganz an der *unmittelbaren praktischen Beziehung* fehlt, ja dass man voraussetzet, der Mensch werde einst in jeder Lage des Lebens von seinem in der Jugend erhaltenen Unterrichte Gebrauch machen. Daher sind die Pestalozischen Uebungen im wahren Sinne *hohle* Uebungen, anstatt wir sie *stäts durch die Lebens - Beziehungen erfüllt fordern.* Wenn einmahl, was unläugbar dargethan ist, *die Selbstbegründung des Seyns des Menschen Bestimmung ist,* so muss der wahre Menschen - Unterricht diese Bestimmung Schritt vor Schritt im Auge behalten, und verfolgen, und nicht blosse Uebung der geistigen Kräfte erzielen wollen, damit der Mensch einst, nicht dem Ohngefähr überlassen, seine Bestimmung selbst ergreife.

§. 283.

Das Begründen des Seyns durch sich selbst umfaßt Alles, d. i. das volle menschliche Seyn; folglich bezieht sich das Praktische des Unterrichtes nicht blos auf die praktische Ansicht der Unterrichtsgegenstände, sondern zugleich auch auf das besondere Seyn des Subjekts. Der vierte Grundsatz ist daher: *Der Unterricht muß objektiv und subjektiv seyn.*

§. 284.

Anstatt der im vorigen §. vorkommenden Deduktion läßt sich folgende Angabe substituiren: Das Seyn ist das *Leben* des Menschen *in der vollsten Bedeutung*: *Der Unterricht muß also stäts für das Leben seyn.*

§. 285.

Ein, und zwar der vorzüglichste Hauptgrundsatz des Menschenunterrichts für das Wie? ergiebt sich nun aus dieser Angabe: Er ist:

Der Mensch muß jederzeit in sein Leben gestellt werden, damit er es schaue; dann unterrichtet er sich am leichtesten und sichersten selbst.

§. 286.

Dieser Grundsatz spricht zwar nichts anders aus, als die Vorhergehenden; allein er bestimmt das Verfahren des Lehrers näher, und macht eben darum auch den Erfolg sicherer.

In der Erziehungslehre kam schon derselbe Grundsatz vor; allein er musste dort mehr dazu vorkommen, um die Bedingung der Möglichkeit seiner Anwendung, nämlich die Uebung des Anschauungs-Vermögens zu erzielen, als auf seine Anwendung im Unterrichte insbesondere Rücksicht gemacht werden konnte.

Nachdem es uns aber in der Unterrichtslehre gerade *darum* zu thun ist; so fordert die Aufstellung dieses Grundsatzes auch eine ausführlichere Rechtfertigung.

§. 287.

Alles beruht bey dem Menschen im Grunde ausser dunklen Gefühlen und blinden physischen Trieben, auf *Vorstellungen.* Wer es vermag, in dem Menschen eine andere Vorstellung zu erzeugen, und herrschend zu machen, als ihm schon inwohnt, der vermag ihn auch anders *zu bestimmen*, als er vorher *bestimmt war.*

Die Summe aller Vorstellungen oder die Gesammtheit aller Vorstellungen bezieht sich auf das *Leben* des Menschen im Ganzen genommen; und nur durch den Trieb des Lebens wird auch das Vorstellungs-Vermögen gereitzt; *weswegen diejenigen, welche überflüssig zu leben haben, so wenig denken, und dagegen der Mangel die Menschen dazu so aufgelegt macht.* Angewandt diese Bemerkung auf die Unterrichts-Thätigkeit, werden wir daraus die natürliche Regel erhalten, *den Trieb des Lebens stäts dazu zu benützen, um das Vor-*

stel-

ſtellungs – oder Denk – Vermögen zu reitzen und zu erregen. Denn der erſte Mangel im Benützen des Unterrichts von Seite der Lehrlinge kömmt durchaus von dem Mangel der Aufmerkſamkeit und dem Mangel einer lebendigen Thätigkeit im Auffaſſen des Mitgetheilten her.

Der Grund von beyden Mängeln aber liegt *in dem Mangel des Intereſſe für den Unterricht.* Wenn nun das Leben ſtäts das höchſte Intereſſe für den Menſchen hat; ſo kann kein Lehrer etwas Vortheilhafteres thun, als ſeinen Unterricht ſtäts auf dieſes Intereſſe zu gründen. Was hierzu erforderlich iſt, ſpringt nun von ſelbſt in die Augen. Es muſs nämlich der Lehrling bey jedem Unterrichte ſein Leben erkennen, damit das Intereſſe dafür in ihm entſtehe. Nun iſt dieſe Kenntniſs ſicher am leichteſten und fruchtvollſten zu erzielen, wenn er in das Leben ſo geſtellt wird, daſs er es nur anzuſchauen hat.

Ueber die Richtigkeit dieſes Grundſatzes läſst ſich alſo ſicher nichts einwenden; allein ob auch ſeine Anwendung durchaus möglich ſey? Hierüber wird die Erklärung ſpäter erfolgen.

§. 288.

Dieſer Grundſatz hat noch andere zur Folge, nämlich *erſtens: der Unterricht muſs ſtäts und durchaus lebendig ſeyn.*

Denn wenn der Menſch in das Leben geſtellt werden ſoll; ſo gehört dazu eine lebhafte Schilderung des Lebens, in welchem der Menſch ſteht,

und

und desjenigen, in welchem er ftehen, und zu ftehen wünfchen follte; folglich mufs der Unterricht, welcher diefes zu erzielen vorhat, *lebendig feyn.*

Nebftdem foll ja das Intereffe für den Unterricht erzeugt werden; nun wirkt hier das Gefetz der Sympathie am Stärkften, d. h. wenn Intereffe bey dem *lehrenden* fichtbar ift, fo entfteht es natürlich auch in dem gegenüberftehenden lernenden Individuum, weswegen auch das Sprichwort in Hinficht des rednerifchen Vortrags fagt: *Was vom Herzen kömmt, geht zum Herzen.* Es kann aber das Intereffe des Lehrenden nur bey der Lebendigkeit des Unterrichts fichtbar werden *).

§. 289.

Ein anderer Grundfatz, welcher noch aus Vorhergehenden hervorgeht, ift:

Der Unterricht mufs den Schüler ftäts in Zwiefpalt mit fich felbft fo lange zu fetzen fuchen, bis er die Einheit felbft findet, und fefthält.

Diefer Grundfatz ift auch von gröfster Wichtigkeit, wie wir fogleich nach der Deduktion desfelben fehen werden.

Der

*) Daher kömmt es auch, dafs der todte oder kalte, oder monotone Vortrag eines Lehrers nicht nur einen negativen, sondern wahrhaft einen positiven — Nachtheil für die Schüler hat, weil aufserdem, dafs das Intereffe für den Unterricht verloren geht, er auch *Langeweile und Eckel erzeugt.*

Der Begriff vom Leben des Menschen darf, wie schon in der Erziehungslehre erinnert wurde, nicht so eingeschränkt genommen werden, als im gemeinen Gebrauche geschieht, z. B. daſs das Leben nur im Essen, Trinken, Schlafen etc. gesetzt wird, sondern *Alles und Alles, was den Menschen konstituirt, gehört zum Leben.* Ja mancher Mensch würde bey dem behaglichsten physischen Leben, nicht — *leben* können, wenn ihm ein entfernteres Attribut des Lebens abgienge? Ein Altengländer (old englisch man) würde sich z. B. lieber mit einem Pistolenschusse das üppigste Leben im Reichthum und Ueberflusse enden, als er eine Beschränkung in seiner Freyheit zu reden und zu handeln ertragen könnte.

Unter den *entfernteren* allgemeinen Attributen des Lebens ist aber die *Einheit im Denken* eines der *ersten;* denn das *eigentlich menschliche* Seyn wird untergraben, wenn diese dem Menschen genommen oder gestört wird, weswegen der Skepticismus unter die peinlichsten Qualen des Menschen gehört; und dagegen der Mathematiker *eine so grosse Lust in seiner Wissenschaft findet*, weil sie ihn stäts zur Einheit führt. Hieraus folgt, daſs das Leben des Menschen selbst angegriffen wird, wenn man ihm diese Einheit stört, folglich ich auch, im Falle er im Wahne derselben steht, und ich ihn zur wahren Einheit verhelfen will, nichts Besseres thun könnte, als ihn durch die *Aufdeckung des Wahns zu reitzen, die Einheit zu suchen.*

§. 290.

§. 290.

Der nächste Zweck des Unterrichts ist, ein Wissen in dem Menschen zu begründen. Jedes Wissen fordert aber entweder eine Anschauung unmittelbar, oder eine Ueberzeugung vermittels der vollkommenen Verbindung der mittelbaren Vorstellungen mit den unmittelbaren. Um nun dieses zu erreichen, wird gefordert, *so zu unterrichten, daſs stäts eine Vorstellung und eine Kenntniſs sich* *a u f d i e a n d e r e* *gründe.*

Doch diese Forderung wird im nächsten Abschnitte noch deutlicher werden.

b.

Grundsätze der Unterrichtsweise in Hinsicht auf das Subjekt des Unterrichtes (vorzugsweise).

§. 291.

Im Subjekte des Unterrichtes muſs die Empfänglichkeit für die Aufnahme des Unterrichts vorausgesetzt werden. Die Empfänglichkeit besteht aber in der Fähigkeit, Vorstellungen, auf welche der Unterricht hinweiſst, (denn nur Selbstunterricht soll Statt haben;) aufzufassen. Die Fähigkeit, Vorstellungen aufzufassen, besteht aber entweder in dem ursprünglichen Bilden der Vorstellungen, oder in der Anreihung der späteren an frühere. Soll daher der Mensch wahrhaft unterrichtet werden, so muſs folgender Grundsatz strenge beobachtet werden.

Der

Der Unterricht muſs in ununterbrochener Reihe die Vorſtellungen des Menſchen erweitern, und eben dadurch wird das Lehren wahrhaft ein *Unterrichten*; denn es *unterlegt* dem Menſchen ſtäts eine neue Stufe, auf welcher er zum erhabenen Ziele der menſchlichen Weisheit empor klimmt.

§. 292.

Die nächſte Folgerung, welche hieraus hervorgeht, und einen neuen Grundſatz bildet, iſt:

Aller Unterricht muſs ſein Geſchäft mit dem Ausforſchen des vorgängigen Zuſtandes des Schülers in Bezug auf ſein Wiſſen beginnen, und mit dem Anreihen der neuen Vorſtellungen an die vorgefundenen fortſetzen.

Das Geſetz der Succeſſion, welches die Natur an allem, was im Werden begriffen iſt, uns aufweiſst, muſs im Unterrichtsgange in Bezug auf den Menſchen mit gleicher Strenge beobachtet werden.

§. 293.

Wenn der Selbſtunterricht ſtäts vor ſich gehen ſoll, ſo darf der Unterricht von Auſſen keine neue Vorſtellungen an die innen vorhandenen — im ſtrengen Sinne *anreihen*, ſondern er muſs den Menſchen nur veranlaſſen, daſs er von ſelbſt *mit eigener Thätigkeit die neue Vorſtellung anreihe.*

Hieraus ergiebt ſich ein neuer Grundſatz:

Der wahre Unterricht iſt ſtäts nur eine Entwicklung der Vorſtellungen.

Das heiſst: er reitzet den Menſchen mit Hilfe der vorhandenen Vorſtellungen die neuen beabſichtigten zu erzeugen, und reicht ihm in dieſem Geſchäfte nur die hilfreiche Hand. Er iſt, wie Sokrates ſchon behauptete, *geburtshelferiſch* für den ſtäts gebährenden Verſtand *).

§. 294.

Um des Menſchen *ganzes Seyn* iſt es bey dem Unterrichte, ſo wie bey der Erziehung zu thun. Wenn nun der Unterricht nicht bloſs eine Erweiterung der Vorſtellungen im menſchlichen Verſtande zum Zwecke hat, ſondern *die totale Bildung deſſelben* für ſein Seyn, ſo folgt hieraus offenbar:

Der Unterricht muſs alle menſchliche Vermögen, oder den ganzen Menſchen ergreifen.

Der

*) Es ist eine für den Unterricht nachtheilige Täuschung, wenn man glaubt, dieses Princip beziehe sich lediglich nur auf ideelle Lehrgegenstände, und lasse im Bezug auf solche, welche die Erfahrung zu erkennen giebt, keine Anwendung zu. Die Schemate zum Begreifen der Geschichte und der Natur liegen eben so gut im Menschen, als die zum Begreifen eines ideellen Lehrgegenstandes: denn die Natur und die Menschheit kann nichts anderes seyn, als die erfüllte Form der Vernunft, so, daſs die Vernunft nur sich selbst anschauen darf, um beyde vollkommen zu erkennen, weswegen auch Schelling so ganz richtig in seinem Planeten-Systeme behauptet, es *müſsten* noch gewiſse Planeten entdeckt werden; und

Der Unterricht muſs dem zu Folge ſtäts auch *die Uebung aller menſchlichen Anlagen zugleich zu erzielen ſuchen.* Es kann dem Unterrichter nicht gleichgültig ſeyn, im Menſchen eine neue Vorſtellung erzeugt zu haben, ſondern es muſs ihm darum zu thun ſeyn, daſs der Schüler ſtäts ſelbſt theils geſchickter werde, ſich ſelbſt zu unterrichten, theils daſs jeder neue Schritt des Unterrichtes nicht bloſs *eine Aufhellung des Verſtandes, ſondern auch eine Richtung und Belebung des Gefühls, oder mit einem Worte die Stimmung des Menſchen zum Ziele habe.*

§. 295.

Vorausgeſetzt, daſs der Unterricht ſowohl in ſeiner Uebung, als in ſeiner Entwicklung das Geſetz der *Kontinuität* und *Succeſſion* mit aller Strenge beobachtet, entſteht die Frage: *iſt kein Schema denk-*

Steffens, der mit scharfen Augen die Natur schaute, in der Angabe dessen, was er schaute, mit dem die Vernunft selbst schauenden Philosophen so oft überraschend zusammentrifft. Soll daher hinsichtlich der Natur und der Geschichte ein wahres Unterrichten Statt haben; so muſs der Mensch anfänglich auch ins Innere gedrängt werden, damit das Schema desjenigen ihm vor das Aug tritt, worunter ich eine Kenntniſs zum Auffaſsen zu stellen, vorhabe. Meine darauf folgende Exposition, oder meine Erzählung wird dann nicht mehr nur — *erlernt*, sondern sie wird — *begriffen*, und amalgamirt sich mit dem übrigen Stoffe des Wissens.

denkbar, dem er hierin folgen ſollte? Kann dieſes Schema nur in den Kenntniſſen und Wiſſenſchaften ſelbſt gefunden werden, ſo daſs ich ſagen kann, ich beginne mit dem Abſchnitte zum B. etc. und ſchlieſse mit dem Z., und bin gewiſs, daſs mir der jugendliche Geiſt auch darin folget, *oder muſs bey dieſem Schema Rückſicht auf das Subjekt des Unterrichtes gemacht werden?* Oder — *kömmt dabey auch der Zweck des Wiſſens mit in Erwägung?*

Dieſe Fragen muſs ſich die Unterrichtslehre aufwerfen und beantworten. Doch, ſie laſſen ſich hier nur negativ beantworten, weil ſie ſich ſchon zu ſehr auf beſondere Unterrichtsarten beziehen.

a. Würde das Schema in den Kenntniſſen, oder Wiſſenſchaften ſelbſt geſucht werden; ſo müſsten wir offenbar ſo viel Schemate haben, als wir Gegenſtände des menſchlichen, oder menſchliche Fertigkeiten zählen; denn tritt einmahl eine Verſchiedenheit unter den Gegenſtänden ein, ſo muſs offenbar auch ein anderes Schema (A. B. C.) für die allmähliche Steigerung eines anderen Gegenſtandes gefordert werden. Wir bedürfen daher ein A. B. C, der *Anſchauung*, ein A. B. C, des *Zählens;* ein A. B. C, der *Sprache;* ein A. B. C, der *Naturlehre;* ein A. B. C, der *Menſchenlehre;* eines der *Vernunftlehre;* der *Rechtslehre* — *Religionslehre*, der *Schönheitslehre;* der *Dichtkunſt* etc. oder wir hätten nur eines oder einige Haupt A. B. C, nothwendig, und alle andere Lehrgegenſtände müſsten nach dieſen oder dieſem Schema gelehrt werden. Es fragt ſich alſo: Genügt *Eines*? Antw.

 Eines

Eines ist für den Menschen - Unterricht offenbar unzulänglich; denn er schliesst zwey Faktoren von Lehrgegenständen in sich, nämlich solche, welche in die Sphäre des sinnlichen Anschauungs- Vermögens fallen, und solche, welche nur durch das innere Anschauungs-Vermögen aufgefasst werden können.

Beyde Vermögen bedürfen also sicher zwey verschiedener Schemate zum *Unterrichte;* denn bey dem *Unterrichte* kann noch nicht die Rede *von der hohen Idee der Idendität zwischen dem äusseren und inneren Anschauungs-Vermögen*, so wie zwischen Mathematik und Philosophie seyn.

Gesetzt nun, wir bedürfen zwey Haupt-Schemate; genügt *Eines* für alle Lehrgegenstände, welche in die Sphäre des äussern oder sinnlichen Anschauungs - Vermögens fallen?

A. Sind es denn nicht fünf *ganz verschiedene* Organe, durch welche dieses Vermögen zu seinen Vorstellungen gelangt? Wie soll denn hier *ein* Schema oder A. B. C. genügen? Wir bedürfen also sicher nicht nur ein A. B. C. für die Kenntnisse, die wir durch das Gesicht erhalten, sondern auch deren noch vier für diejenigen Kenntnisse, die uns durch die anderen Sinne zukommen; und da die Anschauung überhaupt wieder zweyfach ist, nämlich einmahl, in wie weit sie das Räumliche oder Figürliche, und das anderemahl, in wie ferne sie das Licht in seinen Modifikationen auffasst, wodurch der Gegenstand im Raume eigentlich zur Anschauung kömmt, und die Farbe erzeugt wird, so bedürfen wir zur äusseren Kenntniss

nifs der Gegenftände durch Anfchauung fchon zweyerley A. B. C, Eines der Figur, und Eines der Beleuchtung — der Gegenftände. Hieraus ergiebt fich denn die Unzulänglichkeit *eines* Schema für den *fucceffiven* Unterricht, wenn fich derfelbe auf die äuffere Kenntnifs der Gegenftände bezieht: auffer man wollte unbekümmert um die Eigenfchaften eines Gegenftandes feyn, welche nicht in den Kreis der äufferen Anfchauung fallen, und ihre Kenntnifs als unnütz, wenigftens unnöthig für den Menfchen anfehen.

Es kann nicht geläugnet werden, dafs die Geometrie und die Arithmetik in ihrer fuccefsiven Steigerung das Bild einer vollkommnen Kontinuität liefern, und darum dem Lehrer den Typus feines ganzen Verfahrens im Unterrichtsgange vorzuhalten, geeignet feyen; allein fie felbft können eben fo wenig die Schemate für den gefammten Menfchen-Unterricht abgeben, als die Natur unter den Formen des Verftandes, *Zeit* und *Raum* allein gefafst werden kann.

Welcher unglückfelige Gedanke erft, *fie dem Gefammt-Menfchenunterrichte zum Grunde zu legen, und alle übrigen, Menfchen wiffenswürdige Lehrgegenftände nach ihnen modeln zu wollen?!*

Wer vermöchte den Grad der Eindrücke, Empfindungen und Gefühle durch Mafs oder Zahl zu beftimmen? wer möchte die unendliche Thätigkeit des Verftandes im Auffaffen und Bilden der Gedanken in mathematifche Formen befchränken und einengen? Welche einfeitige und fteife Menfchen

foll-

follten aus einer folchen Bildungsfchule kommen? Doch, nennt ihr etwa einen hiernach unterrichteten Menfchen einen *gründlich unterrichteten?* Wer ift denn für das *menfchliche Wiffen* gründlich unterrichtet? Ein guter Rechenmeifter, ein gefchickter Geometer, und der nach gleicher Art und Weife die Naturgefchichte etc. und die Sprache erlernte?!

Ich verweife hier auf den oben abgehandelten Gegenftand des menfchlichen Wiffens, um nicht ohne Noth weitläufig zu werden; denn ich hoffe, die Zeit fey fchon beynahe abgelaufen, wo der gutmüthige Glaube mit dem A. B. C der Anfchauung etc. einen grofsen, ja den höchften Fund für den Menfchen-Unterricht gemacht zu haben, *fo viel Lärmen durch alle Länder Europens verurfachte.*

So viel hoffe ich mit einigen Bemerkungen hier dargethan zu haben, dafs Zahl und Mafs nicht das Schema der Succefsion für den Unterricht in Gegenftänden der äuffern Anfchauung gewähren können.

Doch, welches Schema haben wir erft für den Unterricht in Gegenftänden der innern Anfchauung? etwa auch das A. B. C. der Anfchauung oder die Zahl-Verhältniffe? Möchte man etwa gar das Erhabene eines Gedanken, das Selige eines Gefühls, das Kraftvolle eines Vorfatzes — *meffen*, oder mit *Zahlen* in feinem Grade beftimmen? Indeffen hier könnte die Sprache dienen.

Die Sprache, als Sprache, ift zwar das allgemeine Bildungsmittel der Menfchheit; allein fie

ift

ist ein unendlicher Fluſs menschlicher Aeusserungen, die vom Prinzip der endlichen Freyheit erzeugt, keiner nothwendigen Succeſsion unterliegen:*) Die Sprache, als Sprache, kann alſo das erforderliche Schema nicht gewähren.

Allein etwa die Sprachlehre?

Daſs auch in dieſer nicht die Nothwendigkeit einer Succeſsion von A — Z Statt habe, erhellt ſchon aus dem, daſs jeder Sprachlehrer ſeine Reihe der Succeſsion nach ſeinem Gutdünken anlegt.

Würde aber auch die Sprache zu dem erforderlichen Schema verwendet; ſo würden dieſelben Gefahren für die innere Menſchen-Bildung eintreten, wie bey dem mathematiſchen Schema für die Verſtandes-Bildung in Bezug auf ſinnliche Gegenſtände des Wiſſens.

Es iſt eine unbegreifliche Beſchränktheit und Einſeitigkeit der Anſichten von Menſchenbildung, wenn man glaubt, *Zahl, Maſs und Sprache ſeyen die einzigen Fäden, an welchen ſich der Menſchen-Unterricht anknüpfen und fortſpinnen müſste:* oder es ſeyen dieſs die Modelle, in welche ſich alles *Menſchliche*, es beziehe ſich auf Geiſt und Gemüth, einprägen laſſe, um es auszuformen. Dieſs iſt von mehreren Gelehrten ſchon ſattſam dargethan worden; allein ein Hauptpunkt muſs durch die Einführung dieſes Syſtems noch zur Beherzigung gebracht werden.

Der

*) Nur vor dem Auge der Gottheit geht diese Succession als *nothwendig* vor sich.

Der gutmüthige Schweizer, der berühmte Erfinder einer Menschen-Bildung durch diese drey vorgeblich allgemeinen Bildungs-Elemente, sah bekanntlich anfangs nichts als — *elende, bedauernswürdige Menschen, die er in einen bessern Zustand versetzen wollte. Er fand im Mangel des Unterrichts die vorzüglichste Quelle der Armuth, und sann auf ein zweckmäſsiges Mittel des geeigneten Unterrichts für diese Klasse.* Die Bildung des Anschauungs-Vermögens durch Geometrie, die Bildung des Denk-Vermögens durch Arithmetik und Sprachübung schien ihm dafür das unausschlieſslich taugliche Mittel, und so bestimmte er es auch ausdrücklich.

Wie soll nun eine Unterrichtsweise, welche aus dieser Quelle entsprang, eine Unterrichtsweise für *allen* Menschen-Unterricht abgeben?

Doch, Pestalozzi fühlte selbst die Beschränktheit seiner Ansicht, und dachte sich nun in das Bilden und Erziehen aller Menschen. Allein wie? *Er schuf sich das Bild eines edlen Menschen aus den Urtheilen der Menschen zusammengesetzt.* (Man vergleiche sein Journal.) Wie unzulänglich dieses zur Zweckbestimmung der Menschen-Erziehung sey, wurde schon oben dargethan. Doch, Pestalozzi bewieſs es selbst durch seine eignen Aussprüche und Anstalten. Er erkannte mit seiner Gutmüthigkeit, daſs das Alles bewegende Princip in dem Menschen die *Liebe* sey, und seyn sollte; und darum drang er mit Recht auf die erste Kindeserziehung durch die Mutter in einem liebevol-

len Familienkreiſe. Allein er ſah in ſeinem Bilde vom rechtſchaffenen Manne, auch eine gewiſſe — *Solididät des Charakters*, und zu ſeiner allſeitigen Selbſthilfe eine *geübte Denkkraft*, und Beydes ſollte durch ſeine ſchon früher erfundenen Elementar-Mittel erzielt werden. Er ſah endlich in dieſem Bilde die *Religiöſität* als einen Hauptzug; und auch dieſer ſollte am Menſchen durch die einzigen und untrüglichen *Verſtandes - Bildungs - Mittel* erzeugt werden!!

Wie ſehr täuſcht ſich doch der gute Mann, wenn er mit *Sprach, Zahl und Maſs - Uebungen*, dem Menſchen, *jenes höhere Leben einhauchen will*, das die Humanität konſtituirt? Verſtandes-Uebungen führen zu keiner *Liebe* und keiner *Religion;* am allerwenigſten die *mathematiſcher* Art, wie die Erfahrung von allen Mathematikern darthut, welche nichts als *Mathematiker* ſind. *Um das allſeitige Leben iſt es bey dem Menſchen zu thun, um ſeine Bildung für dieſes allſeitige Leben muſs es bey der Erziehung und dem Unterrichte zu thun ſeyn;* und dieſer Zweck kann unmöglich durch die *objektive* Uebung allein ſchon erreicht werden; denn es bedürfte der Menſch wieder eines neuen Unterrichtes oder einer neuen Uebung für die Geſchicklichkeit der unaufhörlichen Anwendung, und eines neuen Unterrichtes zur Weckung des inneren Lebens in dieſen ſteifen Formen.

Ueberdieſs, wenn es um das menſchliche Leben zu thun iſt, und dieſes in der *allſeitigen* Regſamkeit des Menſchen beſteht, ſo *muſs* auch die

Er-

Erziehung und der Unterricht ſtäts darauf ausgehen, dieſe allſeitige Regſamkeit zu befördern. Das *feſte Nachſprechen des Wortes* aber, das *beſtimmte Ueben in der Maſs- und Zahl-Beſtimmung feſſelt* dieſe allſeitige Regſamkeit, tödet das *freye Spiel* des höheren Lebens, und zerſtört daher den wahren Zweck der Menſchen-Bildung, wenn es auch dagegen eine phyſiſche Vegetation, und eine gewiſſe Ruhe des Gemüthes, eigentlich *Paſſivität*, die man für *Solididät* anſehen will, leicht befördern mag. Daher müſſen auch alle die gut gemeinten Phraſen und Tiraden des Paedagogen von Yverdün, die er beſonders in ſeinem Journale über die Bildung zur Religion aus der gutmüthigen Bruſt ſtrömen läſst, jedem Denker als Widerſprüche vorkommen, wenn ſie in Beziehung auf ſeine beſtehenden Vorſchriften als Behauptungen gelten ſollen, *daſs die Religion durch eine Unterrichtsanſtalt der Sprach- Zahl- und Maſs-Uebungen begründet werden ſolle.* Aber noch unbegreiſlicher iſt mir erſt die oft wiederholte Behauptung, daſs ein ſolcher Unterricht *nach dem Modelle der Natur ſelbſt ſey*, als wenn die Natur in ihrem Unterrichte dem Menſchen *nichts als Gröſsen zu bemeſſen, und über das, was er ſieht, ſich auszudrücken lehrte ! !*

Doch, dahin muſs es kommen, wenn man ſich keines beſtimmten Ziels ſeiner Erziehungsthätigkeit bewuſst iſt, und ſich *Bilder vom wirklichen menſchlichen Leben abkopirt*, anſtatt man das *wahre Bild vom menſchlichen Leben in Gott ſchauen*, und

und von dem Menschen in der Welt abkopiren lassen sollte.

Bestimmt muss man beym Unterrichte wissen, was durch ihn erzielt werden soll, was dazu die Unterrichts-Gegenstände, welches die *menschliche* Unterrichts-Weise für alle Gegenstände sey. Dann kann man erst nach *besonderen Methoden des Unterrichts fragen*, *und auf ein Schema desselben sinnen.*

Aber gerade diese Bestimmungen führen wieder auf die grosse Theilung der Menschen in das Volk und den Adel, und haben daher auch nothwendiger Weise die besonderen Modifikationen der vorigen Bestimmungen zur Folge.

Wer daher glaubt, er könne schlechterdings für allen Menschen-Unterricht nur *ein* Bildungs-Mittel, nur *eine* Methode, *ein* Schema gewähren, beweisst doch gewiss wenigstens seine *Beschränktheit.*

Wenn wir daher ein Schema für den Menschen-Unterricht hinsichtlich seiner Succession im Allgemeinen aufsuchen, so denken wir uns die Menschheit noch ungeschieden, und diess ist sie im ersten Aufkeimen; wenn gleich die Natur die Scheidung ursprünglich festsetzet.

Das Schema, das wir daher für ihren Unterricht aufsuchen, kann nur für den *Elementar-Unterricht* dienen.

Es muss aber ausser der Hauptforderung des *Anschaulichen* noch folgenden Forderungen Genüge leisten.

Erstens:

Erstens: Es muſs *eine Uebung der äuſſern und innern Anſchauung zugleich gewähren.*

Zweytens: Es muſs *durch daſſelbe zugleich auch die Erregung des Gefühls mit befördert werden.*

Drittens: Es muſs *ſich auf alle Gegenſtände des Menſchen nöthigen Wiſſens ausdehnen.*

Viertens: Es muſs *den Unterricht ſtäts in Beziehung auf das Leben gewähren, und hiermit ſelbſt das eigentliche Leben ſtäts erregen.*

§. 296.

Die Baſis eines ſolchen Unterrichts iſt *die Anſchauung des Bildes des Lebens.* Das wahre Leben iſt aber nur in der *Gemeinſchaft* denkbar; folglich iſt der Grund - Typus des Lebens die *Gemeinſchaft* regiert durch *ein* Princip, und das Symbol deſſelben iſt der Kreis.

Es muſs nämlich in den Menſchen die Vorſtellung erzeugt werden, daſs das Seyn nur im Zuſammenſeyn, das *Zuſammenſeyn* aber nur durch das *wechſelſeitige Leiſten*, geleitet durch *ein herrſchendes Princip*, möglich ſey, und ſo ſtäts ein geſchloſſenes Ganzes konſtituirt werden müſſe.

Dieſes geſchloſſene Ganze wird nun am Richtigſten durch den Kreis ſymboliſirt.

Wenn folglich dieſes Leben in dem Wiſſen, oder objektiv vorgeſtellt werden ſoll, ſo müſſen auch alle die Lehrgegenſtände von dem Wiſſenden aufgefaſst werden, welche das volle Leben im Kreiſe fordert.

Wer

Wer alſo unterrichten will, muſs das Bild der *Gemeinheit*, und *den Kreis als Symbol deſſelben zum Grund-Typus des Unterrichts nehmen*, um ſich dadurch ſtäts zu ſagen, ſein Unterricht müſſe ein *allſeitiges* und *ein vollendetes oder ganzes Wiſſen des Lebens in der Gemeinheit* erzielen.

Soll nun aber ſein Menſchen-Unterricht erſt *beginnen*, und ſoll er nach den vorigen Forderungen *allmählig ſich ſteigern*, und er auch dafür *ein Schema ſich vorhalten;* ſo kann er ſicher nichts anders thun, als den Grund-Typus ſich *anfangs im Kleinſten*, und *dann immer erweitert vorhalten*, oder mit anderen Worten: *er muſs das Bild der engſten Gemeinheit ſtäts ausdehnen*; und ſo erhält denn der Lehrer zu ſeinem Schema des Unterrichts *daſſelbe* Symbol, was wir oben ſchon dazu brauchten, die Totalität des Unterrichts und die Modifikation des Unterrichts-Planes darzuſtellen, und gerade dieſes Schema iſt es auch, *welches zur Befolgung des Geſetzes der Kontinuität und Succeſſion dient*, und den eben gemachten vier Forderungen ganz entſpricht.

§. 297.

Vor Allem iſt zu bemerken, daſs ſein Grund-Typus die — *Gemeinheit* — *etwas anſchauliches* iſt, aber auch *den Stoff der inneren Anſchauung zugleich in ſich ſchlieſst*, nämlich die Idee der *Vereinigung*, damit die Gemeine *äuſſerlich ſichtbar wird.* Auf dieſe Weiſe gewährt es alſo die

vor-

vortrefflichste Uebung, *des Menschen äusseres und inneres Anschauungs-Vermögen zugleich zu üben.*

Allein eben dadurch, dass bey diesem Bilde, an welchem die Anschauung geübt wird, die besonderen Züge oder Bilder des *gemeinsamen Lebens* vorkommen, deren Anblick auf das Gemüth wirken muss, z. B. das Unglück mancher Glieder der Gemeine, oder Familie im ersten Grade, im Vergleiche mit andern weit glücklicheren, so wie umgekehrt das harmonische Zusammenleben und die daraus hervorgehende Seligkeit, die ausgezeichnete Güte von manchem Gliede der Gemeine u. s. w. — geschieht es, *dass auch das Gefühl zu gleicher Zeit mit geübt wird.*

§. 298.

Oben kam schon die Bestimmung von dem Kreise als Symbol des Menschen-Unterrichts vor, dass er hauptsächlich die Bedeutung der Totalität dem Lehrer vorweisen solle; hieraus folgt also schon, dass bey diesem Schema, welches nur Kreise in verschiedener Ausdehnung vorstellt, stäts *alle* dem Menschen nöthige Gegenstände des Wissens im Unterrichte vorgenommen werden müssen. Dass bey einem Unterrichte, welcher nach diesem Schema vor sich geht, Alles und Alles nur in *Beziehung auf das Leben* vor sich gehe, springt jedem von selbst in die Augen, welcher sich der Hauptidee des Unterrichts nur einiger Massen bemächtigt hat. Denn eigentlich genommen soll der Unterricht nichts mehr leisten, als *den Lehrling*

nur

nur in jedem Lebens - Verhältnisse umherschauen zu lassen, damit er es menschlich auffasse.

Auf eine solche Weise wird und muss der Mensch nur für das Leben gebildet werden; aber was die Hauptsache ist — für das *gemeinschaftliche* Leben.

Die Worte *Patriotismus*, *Kosmopolitismus*, *Humanität* und *Divinität* können dann nicht mehr bloſse Schälle seyn, die überall wiedertönen, und deren Gegenstände nirgends zu finden sind; sondern die Karaktere, welche sie bezeichnen, müssen unter den Menschen einheimisch werden; denn der Mensch *lernt* nicht mehr, und wird nicht mehr im Verstande bloss *geübt*, sondern er *lebt*, — er *lebt allseitig* — mit allen *seinen Anlagen* — *in dem einen und wahren Leben*, *und gewöhnt sich in regelmässiger Steigerung*, *aber auch mit stäter Selbstbestimmung an dasselbe.*

Hinweg also im Menschen - Unterrichte mit allen einseitigen, hohlen, steifen und gekünstelten Uebungen des Verstandes, welche am Ende nur die Fertigkeit hervorbringen, zu zählen, messen, und zu sprechen, übrigens sich vom Leben — nur etwas zu denken, und mit Begriffen sein Spiel zu treiben, wobey am Ende mit allem eindringlichen Predigen und warmen Aufforderungen, der Tugend und der Gottheit zu huldigen, das gepriesene Princip der Liebe nur in der Einbildung wohnt, aber kein Herz durchglüht, *weil nicht der Gesammt-Unterricht über das Leben*, *dasselbe in jedem Momente anregte.*

Hin-

Hinweg mit Uebungen des aufkeimenden Menschen, wodurch er *ganz dem Gange der Natur* zuwider nur einseitige Fertigkeiten erhält!

Blicket doch hin auf die grosse Lehrerin, was sie alltäglich und überall zum Unterrichte des Menschen thut?

Reitzet sie ihn bloss zum Messen und Rechnen, und führt sie ihn mechanisch durch die Gänge des A. B. C, oder stellt sie ihn in das Leben und reitzet ihn es *von allen Seiten* zu schauen, damit er messe, zähle, aber auch *denke und fühle*, *und sich immer in seinem Verhältnisse finde*?

Warum wollt ihr denn den Menschen seiner Lehrmeisterin, die ihm Gott gegeben, entreissen, um ihn in euere Schulformen zu zwingen, und zu prahlen, ihr habt ihn in diesem und jenem Stücke so weit gebracht, wenn er im Ganzen *menschlich* verdorben ist? Was könnt ihr besseres thun, als die Natur auf ihrem Gange begleiten, und ihre Absichten nur durch näheres Einwirken, Reitzen, Auffordern und Hinweisen befördern helfen?

Die Natur stellt den Menschen anfangs in den Familienkreis, und umwebt ihn mit den mannigfaltigsten Umgebungen, welche zusammen sein Lebensverhältniss bilden. Sie legte in ihn den Trieb, sich da zu finden, und in den Umgebungen den Reitz, sein Vermögen der Kenntniss des Lebens auszubilden. Sie führt ihn sodann ausser dem Hause ins Freye, und ein neuer Lehrkurs beginnt, eben so umfassend wie der erste. Und so steigt sie mit dem Menschen immer höher, entwickelnd an ihm

alle

alle Geiſtes - Anlagen, *im engſten Verbande und Verhältniſſe zum Leben.* Und ihr Gelehrten wollet es künſtlicher treiben, und noch wähnen, euer Getrieb ſey Kopie des Naturganges!!!

§. 299.

So wäre denn das allgemeine Schema *für die Kontinuität und Succeſſion* des allgemeinen Elementar - Unterrichtes beſtimmt. Allein ſollten ſich nicht auch beſondere Schemate für den Volk - und Adels - *Jugend* - Unterricht auffinden laſſen.

§. 300.

Die Volks - *Jugend* bedarf nach dem Vorhergehenden einen *Real* - Unterricht, und eben darum bleibt für ihn der Elementar - Lehrplan unverrückt, weil es nur darauf ankömmt, daſs der Lehrling tiefer in die Sache ſelbſt dringe.

Der Real - Unterricht bedarf alſo nur ein Schema der Succeſsion für ein ſtäts tieferes Eindringen in die Sache. Das Schema eines tieferen Eindringens in die Gegenſtände des Wiſſens wird hier durch das Leben der Jugend ſelbſt gegeben.

Sie beginnt, Antheil an dem thätigen bürgerlichen Leben zu nehmen, und in ſo weit bedarf ſie wohl alle Gegenſtände, welche ihr in dieſer Beziehung nur vor's Auge kommen, als alle Lebens - Verhältniſſe, welche ihr gegenwärtiger Zuſtand (der des Lehrjungens) erzeugt, näher zu kennen. So wie mehr Antheil an dem thätigen bürgerlichen Leben genommen, ſo wie von der Ju-

gend die Gegenstände selbst schon behandelt werden; so erzeugen sich schon auch wieder neue und freyere Lebensverhältnisse, und der Unterricht fordert natürlich auch wieder seine eigene und genau entsprechende Steigerung.

§. 301.

Der Unterricht der Adels-Jugend ist bekanntlich ein blosser *Uebungs-Unterricht für das höhere Leben.* Seine succesive Steigerung kann darum an kein sichtbares Schema gefesselt werden; sondern ist durch die Gesetze des geistigen Naturganges vorgezeichnet; weswegen der oben vorgezeichnete Lehrplan für das Gymnasium auch zugleich die Vorschrift der succesiven Steigerung in sich schliesst, und der Lehrer nichts anderes mehr zu befolgen hat, als die Regel, sich stäts zu vergewissern, *ob der Selbstunterricht vor sich gehe*, damit der Zweck sicher erreicht werde.

§. 302.

Das Objekt des Unterrichts ist in Bezug seines Auffassens und Aneignens von dreyfacher Art, nämlich, die Kenntniss der Natur, welche mit dem äussern Anschauungs-Vermögen gewonnen, die Kenntniss Gottes oder des Göttlichen, welche mit dem inneren Anschauungs-Vermögen erlangt und die Kenntniss des Menschen, welche mit dem äusseren und inneren Anschauungs-Vermögen erreicht wird.

Hier-

Hieraus ſcheint der Grundſatz für die Unterrichtsweiſe hervorzugehen, bey jedem beſonderen Gegenſtande nur *das* beſondere Vermögen in Anſpruch zu nehmen; und ſo iſt es auch in der That; ja es muſs die gröſste Verwirrung und der ärgerlichſte Irrthum im menſchlichen Geiſte entſtehen, ſo oft zum Aneignen einer Kenntniſs ein entgegengeſetztes Vermögen in Anſpruch genommen wird; z. B. ich ertheilte Unterricht vom Göttlichen, und wählte dazu eine äuſſerlich anſchauliche Unterrichtsweiſe, ſo würde ich offenbar Anthropomorphismus erzeugen müſſen *).

Allein es darf hierbey nicht auſſer Acht gelaſſen werden, daſs dieſe drey Objekte nicht als drey *ganz getrennte* Kenntniſſe, ſondern in der That nur in innigſter Vereinigung als *eine* Kenntniſs betrachtet und behandelt werden müſſen, weil ſie unter dieſer Bedingung erſt das *menſchliche* Wiſſen konſtituiren, und die vollendete Lebenskenntniſs darſtellen.

Aus dieſem Grunde muſs alſo für das *Wie* des Unterrichtes ein ganz anderes Geſetz, als das oben berührte, aufgeſtellt werden; oder der Grundſatz der aus der erſten Anſicht des Gegenſtandes hervorzugehen ſchien, muſs anders, und zwar auf folgende Weiſe modifizirt werden.

Bey

*) Hieher gehören auch die erbaulichen Vergleichungen des Göttlichen mit sinnlichen Gegenständen, z. B. der Dreyeinigkeit mit einem dreyeckigten Hute etc. die von manchen Katecheten gewählt werden.

Bey dem Unterrichte über jeden besonderen Gegenstand des menschlichen Wissens muss zwar das ihm entsprechende Vermögen des Menschen vorzugsweise in Anspruch genommen, aber um die Einheit der Kenntniss zu erzielen, muss dem Lehrgegenstande auch die entgegengesetzte Ansicht abgewonnen, und hierzu das entgegengesetzte Vermögen benützt werden.

Nur auf solche Weise muss die Idee von der Einheit des Göttlichen im menschlichen Verstande und Gemüthe erzeugt werden, und dem menschlichen Auge an allem, was ihm vorkömmt, wiederstrahlen. Nur so wird es möglich, dass jeder sich vereint im Ganzen, jeder Niedere sein Geschäft, jeder Höhere seine Wissenschaft und seinen Beruf im Verbande mit allen übrigen findet, und die Scheidung zwischen den höheren und niederen Ständen, der Konflickt zwischen Natur und Geist, zwischen den Profanen und Geheiligten, zwischen Philosophie und Religion verschwindet, und das alles durchwaltende, alles belebende, und alles beseligende göttliche Princip, dem Menschen überall entweder zur Anschauung kömmt, oder im Gemüthe geahnet wird, oder sein ganzes Inneres durchdringet, und sich mit ihm vermählet. Gott! wie traurig wird das Herz, wenn das Aug von dieser entzückenden Idee der Unterrichtsweise trunken, in das wirkliche Gebiet des Unterrichts blicket, und da so ganz das absichtliche Bemühen sieht, jede Kenntniss recht bestimmt von der andern zu sondern, und ganz getrennt, gleichsam als

eine

eine der andern entgegengesetzte, zu behandeln, damit der Mensch nie zur Einheit des Wissens gelange, sondern die Gesammtheit der Kenntnisse stäts als die Summe der verschiedenen Medikamente betrachte, die — *zum Theile* diesem, *zum Theile* jenem zum Heile dienen.

Indem aber dieser Grundsatz dem Menschen-Unterrichte, weil er das Band der menschlichen Kenntnisse zerreisst, Fluch spricht, so schliesst er aber auch die Warnung in sich, nicht alles mit einander zu vermengen. Diese Warnung ist schon dadurch ausgesprochen, dass für die drey Hauptgegenstände des Wissens — auch jedes Seelenvermögen angewiesen ist, durch welches jeder *vorzugsweise* dem Menschen angeeignet werden soll.

Das menschliche Wissen soll, um mich des Vergleichs zu bedienen, ein Gewebe vorstellen, in dessen Mittelpunkte der Geist mit voller Durch- und Umsicht sich bewegt; aber es soll keinem Potpuri gleichen, in welchem der Geist — blindlings *wühlt*, um das eine oder andere Ingredienz gesondert zu finden.

Die Idee des Organismus, die einzige Form für menschliche Belehrung, kann darum nicht genug zur Betrachtung empfohlen werden.

Das All ist nur ein Organismus, und schliesst die individuellen in sich. Es ist daher durchaus nur — *ein Migniatur - Gemählde des Einen zu suchen*, wenn die Kenntniss eines besonderen Lebens-Verhältnisses errungen werden soll. Daher darf das menschliche Wissen auch durchaus nichts an-

deres

deres seyn, als das wiederstrahlende Bild des, vor der Seele stehenden Objektes.

Diese Erklärung deutet dem Lehrer sicher sein Verfahren schon hinlänglich an. Er soll stäts die Verkettung der Kenntnisse suchen, folglich die Vereinigung nie weiter treiben, als auf den Punkt, daſs er immer die nächsten Beziehungen der vorgetragenen Lehre auf das Gesammt-Leben schauen läſst.

§. 303.

Hiermit haben wir also dem vorgesteckten Ziele gemäſs die Unterrichts-Wissenschaft geschlossen; denn auch die Grundsätze für die Unterrichtsweise sind aufgestellt, aber wohlgemerkt, in Bezug auf das Unterrichten im Allgemeinen. Was nun noch erforderlich ist, nämlich die Anwendung dieser Grundsätze auf die zu unterrichtenden Individuen, und auf die Behandlung der besonderen Kenntnisse, fällt einer anderen Lehre, der *Unterrichtskunst* anheim, weil, wie schon oben bemerkt wurde, die Anwendung eine gewisse Fertigkeit fordert, das Allgemeine im Besonderen darzustellen.

Wir handeln daher noch am Schlusse des Ganzen von dieser, aber im gleichen auch hier nur — *summarisch.*

Von der Unterrichtskunst.

§. 304.

Kunſt, ſubjektiv genommen, iſt eigentlich das Vermögen und die Fertigkeit, etwas Schönes zu produziren; in ſo weit *ſcheint* dieſe Benennung ſehr uneigentlich auf das Vermögen und die Fertigkeit zu unterrichten übertragen zu ſeyn; allein bey näherer Erwägung deſſen, was der Lehrer leiſten ſoll, iſt die Bezeichnung doch ſehr paſſend.

Das Schöne, welches die Kunſt produzirt, heiſst — *Kunſtprodukt.*

Was wir vom Kunſtprodukte fordern, um ihm das Prädikat der *Schönheit* beyzulegen, wiſſen wir aus dem Vorhergehenden; ſoll nun der Unterricht nicht ein ähnliches Produkt am Menſchen liefern? Einem Weſen in der unendlichen Fülle der Gedanken ganz der Wahrheit huldigend, in ſeinem mannigfaltigſten Wirken nur der Gerechtigkeit folgend, und in ſeiner Stimmung ganz von Liebe glühend, daher einem mit ſich harmoniſchen, ein im Denken und Thun mit dem regeſten und ſchönſten Leben ſich darſtellenden Weſen? —

Man denke ſich einen Mann, in deſſen Seele die Wahrheit thront, deſſen Buſen für Recht und Vaterland ſchlägt, deſſen Herz von Liebe zur Gott- und Menſchheit glüht, und deſſen Leben darum ſtäts Weisheit, Gleichheit, Güte und die harmoniſchſte Thätigkeit blicken läſst, oder deſſen Wirken das regeſte ſchönſte Leben zeigt; ſtellt er

nicht

nicht das lebendige Bild menſchlicher Schönheit dar? Und wenn dieſs durch Einwirken des Unterrichts hervorgebracht wäre, würde es nicht auch den Namen eines *Kunſtproduktes* verdienen?

Die wahre Unterrichts-Thätigkeit verdient alſo auch den Namen *Kunſt*.

§. 305.

Die Kunſt gründet ſich auf zwey Erforderniſſe; erſtens die *Anlage*, zweytens die *Geübtheit* oder *Fertigkeit*. Eben aus dieſem Grunde kann die Kunſt (keine der Künſte) nie *erlernt* werden, ſondern der Künſtler wird — *geboren*; und eben darum träume ſich nur keiner, der Kenntniſſe oder Wiſſenſchaften ſich erwarb, daſs er auch die *Kunſt, ſie zu lehren*, oder vielmehr die Menſchen zu *unterrichten*, ſich erwerben könne, wenn ihm die Natur dazu das Talent verſagte. Denn das Weſen der Kunſt beruht im Grunde erſtens auf dem ſtäten Schauen der Urſchönheit, welche durch kein Nachdenken errungen, und durch keine Demonſtration angeeignet werden kann, ſondern eine Idee iſt, deren ſich entweder der freye Geiſt mit einem Akte bemächtigt, oder welche manchem Gemüthe gleichſam inwohnt: zweytens auf dem ſtäten, ich möchte ſagen, *nothwendigem* Blicke der Beziehung der allgemeinen Idee auf das Individuelle, wobey in der gröſsten Mannigfaltigkeit das Einzelnſte nie erſt geſucht, ſondern immer ſogleich gefunden und getroffen werden muſs.

Eben

Eben diese Bemerkungen bekräftigen hinlänglich die obige Behauptung, — eine Behauptung, welcher auch die Erfahrung und der gemeine Menschen-Verstand, besonders hinsichtlich der Unterrichtskunst, schon immer zusprachen; weswegen auch angenommen werden muss, dass der Künstler im Produziren eines Werkes mehr *nothwendig* als *frey* handelt, und man dem Nichtkünstler, der sich mit Nachdenken zu helfen sucht, es sogleich anmerkt, dass ihm der sogenannte Takt fehlt *).

§. 306.

Dem obigen §. zu Folge, kann man also nicht erwarten, dass man durch die Aufstellung einer Lehre von der Kunst vorhabe, die Kunst lehren zu wollen, sondern der Zweck derselben ist nur, Regulative zu liefern, nach welchen sich das natürliche Kunsttalent in seiner produzirenden Thätigkeit richten soll, um nicht auszuschweifen, oder hinter der Forderung zurückzubleiben.

§. 307.

*) Es wäre sehr zu wünschen, dass die Regierungen mehr Rücksicht auf diesen Punkt nähmen, und nicht jedem Gelehrten anch zumutheten, *Lehrer* zu seyn, und darum ihm diesen Beruf übertrügen. Bildungs-Anstalten für Lehrer sollten darum eben so gut zu den Staats-Angelegenheiten gehören, als die Anstalten des Unterrichts überhaupt; und nur diejenigen sollten ihre *Ausbildung* in jenen erhalten, welche durch thätige Beweise des Talents für den Beruf bestimmt sich dargethan hätten.

§. 307.

Die Unterrichtskunst als Lehre, ist daher der Inbegriff derjenigen Regeln, wodurch dem Lehrtalente in seiner Uebung entweder Erleichterung oder Richtung gewährt wird, um desto sicherer seinen Zweck zu erreichen.

§. 308.

Die Kunst produzirt durchaus nur Einzelnes; daher können Regulative für sie nicht das Allgemeine der Thätigkeit angehen, wenn sie gleich aus der allgemeinen Idee der Kunstproduktivität entspringen, sondern sie müssen der praktischen Beziehung wegen, sich auf das Einzelne beschränken.

Hieraus folgt, dass die Unterrichtslehre vor allem Rücksicht nehmen müsse auf die verschiedenen Menschenklassen, in welchen das Einzelne zu reihen ist, und die Kunst sodann nichts mehr zu leisten habe, als die Anwendung der übrigen Grundsätze für das *Wie* des Unterrichts zu zeigen, und zwar an diesen Menschenklassen sowohl, als an Individuen, welche jene wieder zum Mannigfaltigen machen.

§. 309.

Auf diese Weise erhalten wir also verschiedene Arten von Kunstregeln, und zwar *besondere* und *individuelle*.

§. 310.

Die besonderen beziehen sich auf die oben schon angegebenen Arten von Schülern, nämlich:

A. *Höhere*,
a) *Adels-Elementar-Schüler*,
b) *Gymnasial-Schüler*,

B. *Niedere*.
a) *Volks-Elementar-Schüler*.
b) *Real-Schüler*.

§. 311.

Die Individuellen können natürlicher Weise nie bestimmt angegeben werden, weil sie unendlich seyn müssten; darum muss sich die Kunst begnügen, nur Warnungen und bedingte Vorschriften zu ertheilen.

§. 312.

Die Unterrichtskunst zerfällt demnach in zwey Abschnitte.

I.

Von den besonderen, *und*

II,

Von den individuellen Kunstregeln.

I.

Von den besonderen Kunstregeln.

§. 313.

Die besonderen Kunstregeln beziehen sich entweder auf den Unterricht der Menschenklassen insgesammt, oder auf eine Klasse. Im ersten Falle sind es *Vorerinnerungen*; wir setzen also diese nothwendiger Weise voran, ehe wir von den *Regeln* für eine Klasse handeln.

Vor-

Vorerinnerungen.

§. 314.

Bey dem Unterrichte eines Menſchen, von welchem Stande er ſey, muſs der Unterrichter ſtäts die dreyfache Idee, *beſonderer Standeszweck*, *Subjekte dafür*, *und die beyden entſprechende Modifikation des Lehrſtoffes*, vor'm Auge haben, und in der Anwendung der Grundsätze der Unterrichtsweiſe das Subjekt in der Zukunft ſchon ſehen, das hervorkommen ſoll.

Dieſer Blick in die Zukunft, dieſe lebhafte Vorſtellung des beabſichtigten Produkts iſt der ſtäte Leiter und Beförderer der zweckmäſsigen Thätigkeit, wie es derſelbe Fall beym Produziren der eigentlichen Kunſtprodukte iſt.

§. 315.

Aus dieſer Vorerinnerung geht die nächſte hervor: hüte dich eben darum, wo möglich, kein Individuum zu einem Zwecke oder einem Stande ausbilden zu wollen, wozu es die Natur nicht beſtimmt zu haben, zu deutlich verräth. Auch hierin muſs dieſe Kunſt der Künſte im eigentlichen Sinne gleich handeln.

So wie der Bildhauer nicht *jeden* Stein und *jeden* Klotz für tauglich hält, aus ihm den leichtfüſsigen Merkur zu bilden, und darum vor dem Beginnen eines Werkes immer erſt die Auswahl des zu bearbeitenden Stoffes für die hervorzubringende Idee wählt; muſs auch der Lehrer vor dem Beginnen

nen des Unterrichtes die Prüfung des Subjektes für den Zweck unternehmen. Hat er selbst die Bestimmung zu geben, so ist es für ihn um so leichter, nach seinen Grundsätzen und Regeln zu verfahren; ist aber die Bestimmung des Subjektes schon festgesetzt, und ihm angedeutet, so bleibt ihm nichts anders übrig, als im Falle er sie verfehlt findet, *sein vorgehabtes* oder *ihm übertragenes Werk aufzugeben;* denn er arbeitet an seiner Schande, und beweisst vor jedem Kenner, daſs er kein *Künstler*, sondern nur ein *Pfuscher* im Unterrichte ist.

Es ist hier nicht die Rede sowohl von einer vereinzelten Prüfung in Bezug auf ganz individuelle Zwecke, sondern nur von der Hauptprüfung in Bezug auf Volk und Adel, in welcher Hinsicht die Natur ihre Absicht immerhin zu bemerkbar andeutet; weswegen dem Lehrer die Befolgung *dieser* Regel unerläſslich zugemuthet wird, und zwar mit um so mehr Grund, da man vom wahren Künstler auch die Prüfungen der Subjekte für besondere Zwecke fordern kann.

§. 316.

Wenn die oben erwähnte dreyfache Idee, *Zweck des Unterrichtes*, Subjekt und Stoff, dem Lehrer in Bezug auf jede Klasse von Lehrlingen — besonders vor Augen stäts schweben soll; so folgt, daſs er sich bey jeder besonderen Beziehung derselben auch die *besondere* Unterrichtsweise gleichsam konstruiren müsse, welche er zur sicheren und leichten Erreichung des Zweckes anzuwenden hat.

§. 317.

Was oben bey der Unterrichtslehre in Bezug auf das „*Wie*„ durch Grundsätze bestimmt wurde, wird vom Lehrer im gegenwärtigen Falle auf eine besondere Weise modifizirt. Was daher dort der Modus docendi wird, wird hier der methodus docendi.

Die Kunst fordert daher durchaus bey der Anwendung der Grundsätze eine — *Methode.*

§. 318.

Die *Methode* ist keine gleichgültige Sache für den Lehrer, und es ist einer der unverzeihlichen Fehler, welche bisher im Gebiete des Unterrichtes begangen wurden, *dass man eine Methode sich selten vorherdachte*, sondern das Unterrichten dem natürlichen Talente des Lehrers, oder eigentlich zu reden, dem Zufalle überliess; oder wenn einer glaubte, einen besonderen Vortheil im Unterrichten gewonnen zu haben, und des Wahnes war, diess sey eine *Methode.* Endlich — dass die *Methoden* überhaupt keiner grösseren Aufmerksamkeit gewürdigt wurden, als in wie weit man sie für Erleichterungsmittel des Unterrichtes hielt.

Die *Methode* ist für den Unterrichtskünstler eine unerläßliche Verbindlichkeit; so wie die *Manieren im Zeichnen und Mahlen etwas bestimmtes für gewisse Zwecke sind.*

§. 319.

Die Methode kann aber auch nicht, wie man sehr irrig glaubte, eine gleichgültige Mannigfaltigkeit

keit zulaſſen, *wobey man höchſtens einen geringeren oder gröſseren Werth auf die leichter oder ſchwerer ſcheinende legt;* ſondern die Methode kann nur lediglich *eine* für ihren Zweck, ihr Subjekt und ihren Stoff des Unterrichtes ſeyn.

§. 320.

Gerade darin beſtand bisher der gröſste Mangel des Unterrichts, daſs man die Art zu unterrichten nicht *aus einer beſtimmten Idee herleitete*, ſondern ſie ſich *aus der Erfahrung abſtrahirte*, in wie ferne der glückliche Zufall den Einen oder den Andern auf einen gewiſſen Vortheil, in der Art zu lehren, führte, oder auf eine einzelne Idee eines ſolchen Vortheils leitete; weswegen wir auch ſchon von ſo *vielen Unterrichts - Methoden* haben *reden und lärmen* gehört.

§. 321.

Der Unterrichts - Methoden kann es nach unſerer Haupteintheilung nur vier geben; zwey nämlich für den Volksunterricht, und zwey für den Adelsunterricht, bey jenem die *Elementar* - und die *Real - Unterrichtsmethode*: bey dieſem die *Elementar* - und *Gymnaſial - Unterrichtsmethode.*

§. 322.

Eine Unterrichtsmethode für die Univerſität kann nicht gefordert werden; denn mit dem Gymnaſium muſs ſich der eigentliche *Unterricht* endigen, und nur die *Darſtellung* der Standeswiſſen-

ſchaf-

ſchaften beginnen, weil der ſchon hinlänglich geübte Geiſt nun einmahl anfangen muſs, *ohne Beyhülfe* dasjenige ſich anzueignen, was zunächſt für ſein Leben erforderlich iſt. Alles, was vom Lehrer auf der Univerſität gefordert werden kann, beſchränkt ſich auf drey Punkte; erſtens, auf die Darſtellung einer Wiſſenſchaft die dem menſchlichen Geiſte zum leichten Auffaſſen angemeſſenſte Ordnung zu wählen, und zweytens, wo möglich, immer die nächſten Beziehungen auf die Anwendung anzudeuten, und drittens, durch das Leben und den richtigen Wechſel ſeines Vortrages die Zuhörer an ſeinen Mund zu feſſeln, um die Lehre nur in ſie überſtrömen zu laſſen.

§. 323.

Methoden für den Unterricht einzelner Kenntniſſe kann es geben, in wie ferne ich die allgemeine Unterrichtsmethode *einer Klaſſe*, und wohl gemerkt, einer *Klaſſe* insbeſondere auf den Unterricht einer einzelnen Kenntniſs anwende. Allein dann iſt es doch im Grunde keine *beſondere* Methode. Wir laſſen es alſo bey den vier oben benannten Methoden bewenden.

§. 324.

Die Güte einer Methode muſs ſich durch folgende Vortheile beweiſen: erſtens, muſs ſie den Lehrling *erfreuen*, um ihn ganz für die Lehre zu gewinnen: zweytens, muſs ſie ihn im Unterrichte *ſchnell* weiter bringen: drittens, muſs ſie die *totale*

tale Bildung des Lehrlings befördern, und zwar *auf eine jedem bemerkbare Weise.*

Die beste Methode würde uns also diejenige seyn, welche diese Vortheile im höchsten Grade gewährte; allein vorausgesetzt, wir erkännten eine als die einzige wahre, so müssten wir auch von ihr diese Vortheile im höchsten Grade mit Gewissheit erwarten.

I.

Von den besonderen Methoden.

A) Von den Methoden des Volksjugend - Unterrichtes.

§. 325.

Wir beginnen mit den zwey Methoden des Volksjugend - Unterrichts, erstens, weil der Unterricht der Volksjugend in den Elementarkenntnissen sich von jenem der höheren Jugend nur in der praktischen Beziehung auf's Leben unterscheidet, und zweytens, weil doch die Methode für den Unterricht der Volksjugend um so mehr die Ansicht einer höheren Unterrichtsmethode erleichtert.

§. 326.

Aus dem eben angeführten Grunde sowohl, als weil es eine Angelegenheit des Staates, und eines jeden Dieners desselben, der mit der Leitung des Erziehungswesens beauftragt ist, besondere Pflicht seyn muss, mit dem verbesserten Volksjugend - Unterrichte die allgemeine Grundlage der Men-

Menschenbildung herzustellen, soll mit der *Elementar-Unterrichtsmethode für die Volksjugend* hier nicht nur begonnen, sondern diese hier *ausführlich dargestellt* werden, während dem wir uns dem allgemeinen Plane des Werkes gemäſs beschränken wollen, für die übrigen Methoden nur die Hauptzüge anzugeben.

a) Elementar-Unterrichtsmethode für die Volksjugend.

§. 327.

Die allgemeine Basis jeder Methode ist die dreyfache Idee, der *Zweck*, das *Subjekt*, und der *Stoff des Unterrichtes;* es ist also vor Allem hier nöthig, diese drey Gegenstände sehr genau zu bestimmen, um darauf die Methode zu begründen.

§. 328.

Der Zweck des Unterrichtes überhaupt muſs natürlich auch hier Statt finden; allein das Subjekt, welches mit in die Rechnung kömmt, bestimmt ihn hier näher. Ein Kind, welches in seiner Entwickelung zu der Epoche gekommen ist, daſs es vermittels äusserer Belehrung auf das Leben aufmerksam gemacht werden kann, soll erstens von dem menschlichen Leben im Ganzen nach und nach die *summarische* Kenntniſs erhalten, *damit es nichts in seinem Leben sieht oder wahrnimmt, ohne es in menschlicher Weise zu sehen oder wahrzunehmen*: zweytens, es soll aber durch diesen Unterricht zugleich das Vermögen, sich sein

Seyn

Seyn einst selbst zu begründen, im Grunde, und immer in höherem Grade gebildet werden.

§. 329.

Dieser *bestimmte* Zweck schliesst also in sich die folgenden Forderungen: *Es sollen in dem neuen Lehrlinge die Kenntnisse des Lebens begründet werden; es sollen aber nur die Elemente dieser Kenntnisse angeeignet werden*, weil der Unterricht mit dem Lehrlinge erst — *begonnen wird; es soll aber eine solche Steigerung Statt haben*, dass am Ende *der Lehrling die summarische Kenntniss des ganzen Lebens erhält*, damit ihm nichts mehr im Leben vorkömmt, das seinem Auge oder seinem Verstande fremd wäre; und *es soll der Unterricht in dem Zöglinge das Vermögen bilden, sich selbst als Mensch im Leben darzustellen.*

§. 330.

Das Subjekt des Unterrichtes ist ein *Kind*, das durch den vollen Besitz der Sprache erst fähig geworden ist, durch den menschlichen Umgang (Conversation) Belehrung zu erhalten.

Was kann also mit diesem unternommen werden? Wird nicht vor Allem das Vermögen, Unterricht aufzunehmen, geweckt und geübt werden müssen? Was fordert also dieses Subjekt im Anfange für eine andere Behandlungsart, als eine — *Elementarunterrichts-Gymnastik?*

§. 331.

Doch, die Uebung ist von zweyerley Art, so wie das Vermögen zweyfach ist, nämlich das äussere und innere Anschauungs-Vermögen; welche Uebungsmittel taugen für dieses Subjekt in Bezug auf diese zwey Vermögen, welche geübt werden sollen?

Dann woran soll die Uebung vorgenommen werden, oder was soll den Stoff der Uebung abgeben? Diese Probleme muss die Methode zur Zufriedenheit lösen.

§. 332.

Der allgemeine Stoff des Volksunterrichts ist schon angegeben; allein in welcher Modifikation kömmt er für dieses Subjekt auf jeder Stuffe der Steigerung vor?

Auch dieses Problem muss durch die Methode gelösst werden.

§. 333.

Der Versuch sey also gemacht, eine solche Behandlungsart vorzuzeichnen, welche allen diesen Forderungen Genüge leistet.

§. 334.

Das Erste, was gefordert wird, ist die *Elementarunterrichts-Gymnastik*, die wir eben der Kürze wegen stäts Elementar-Gymnastik nennen wollen. Die bestimmtere Frage entsteht nun: *welches Mittel dient im ersten Anfange der Uebung*?

Die

Die Löſung der Frage muſs aber zugleich die die Forderung mit in ſich ſchlieſsen, daſs die Uebung *ſchon auf den Zweck, die Bildung für das Leben hinziele*, und eben darum zugleich, ſo viel möglich, *die erſten Kenntniſſe des Lebens erzeuge*.

§. 335.

Um die Löſung des Problems wichtiger zu machen, und ihm um ſo mehr Aufmerkſamkeit zu gewinnen, iſt es nothwendig, einen Blick in die Erfahrung zu werfen. Womit beginnt der Elementarunterricht des Volkes — ja nicht blos des Volkes — ſondern auch der höheren Jugend? Mit einer Uebung, welche ganz dazu geeignet iſt, *den erſten Keim der Geiſtigkeit zu zerknicken*. Mit dem A B C. Ein ſinnloſeres, in Bezug auf *den Zweck*, und ein barbariſcheres Verfahren in Bezug auf *die Kindesſeele*, läſst ſich wahrhaft nicht denken, als dieſes. Meine erſte Konverſation mit dem Kinde, um es *geiſtiger Weiſe* und *für ſein Leben zu bilden*, fängt mit der *Deſpotie* an, indem ich beſtimme: wenn du dieſes Zeichen A ſiehſt, ſo *muſst* du A ſprechen; und dieſes B, muſs du B ſprechen u. ſ. w. Dieſe Deſpotie wird noch roher auf der zweyten Stufe des Buchſtabirens und Syllabirens, indem ich von nun an verlange, daſs das Kind bey B nicht mehr be ſpreche, ſondern nur den Laut von b nehme, z. B. in ab, eb, ib, ob, ub, nicht abe, ebe, ibe, obe, ube, in *biſt* nicht *beiſte*, in *war* nicht *weaer* u. ſ. w.

Es

Es ist wahrhaft eine qualvolle Pein, in einer Volks-Elementar-Schule vom alten (und neueren) Schlage nur eine Stunde zuzuhören, wie die kleinen Geschöpfe gemartert werden, um dem sinnlosen Verfahren des Lehrers zu entsprechen, und wie dabey alle Geistigkeit getödet, und die Gemüthlichkeit unterdrückt wird. Welche liebevolle, anziehende, lehr- und bildungsreiche Unterhaltung sollte die erste des Lehrers seyn?

§. 336.

Doch, diesem Unheile soll die neuere Lese-Methode, die sogenannte Laute-Methode des würdigen Herrn Stephani abgeholfen haben? Allerdings verdient der Mann den Dank des Publikums, welcher nur *einen* Beytrag zur Beseitigung eines Mangels macht; und dieses Verdienst bleibt Hrn. Stephani, in wie ferne er auf das Sinnlose des Buchstabirens und Syllabirens aufmerksam machte, und die Vorschrift gab, den Kindern anstatt des Namens des Buchstabens, vielmehr seinen Laut zu lehren, und sie im Zusammensetzen derselben zu üben.

Allein so vortheilhaft schon dieser Schritt zum Besseren ist, wird *dadurch das geistlose Verfahren beseitigt?* Warum soll das Kind beym Anblicke dieses Zeichens gerade diesen Laut von sich geben? Wozu ist nun die Uebung im Zusammensetzen? Um das Lesen zu lernen? Allerdings nützet sie zu Vielem. Aber warum betreibt man sie gerade auf diese mechanische, die geistige Thätigkeit der

sich

ſich eben erſt entwickelnden Kindesſeele unterdrückende Weiſe? Was für Vorzug ſoll in dieſer Uebung, *Wörter, die auf der Wand-Fibel ſtehen, auf dieſe Weiſe ausſprechen zu lehren*, in Hinſicht auf die geiſtige Uebung des Kindes vor der *Buchſtabier-Methode* liegen? *Mit demſelben Mangel an Bewuſstſeyn*, mit dem das Kind, Pap, Pep, Pip, Pop, Pup, ſpricht es auch die Worte auf der Wand-Fibel. Doch, die neueſten Methodiker ermangeln nicht mit dem Elementarſchüler auch noch andere Uebungen vorzunehmen. Worin beſtehen dieſe Uebungen? *Im Ueben der Sprachorgane, im Beobachten der Stellung derſelben bey dem Laute eines Buchſtabens? In der Benennung und Eintheilung der Laute oder Buchſtaben nach den Sprachorganen, durch welche ſie hervorgebracht werden?* Da möchte man wohl ausrufen: Ad quid perditio haec!

Oder — es wird dem Schüler die Peſtalozziſche Uebung zu Theile, ſeinen Körper in allen ſeinen Gliedern und Organen zu nennen, und alle gleichartigen aufzuzählen, Figuren in ihren Formen zu beſtimmen, in ihre Beſtandtheile aufzulöſen, zu bemeſſen, und zu zeichnen u. ſ. w.

Iſt denn durch dieſe Uebung unſeren gegründeten Forderungen entſprochen? Iſt dieſe Uebung in Bezug auf das *Subjekt allſeitig?* oder umfaſst ſie den *ganzen Menſchen?* Geht ſie auch *zunächſt* auf den Zweck, *in dem Menſchen die Grundlage der Kenntniſſe des Lebens zu bilden?* und iſt ſie eine — *durch den Stoff dieſer Kenntniſſe erfüllte*,

oder ist sie nicht wahrhaft eine *hohle*, blosse *Uebung* der Sinnlichkeit?

§. 337.

Das Problem: welches ist das erste Mittel der *Elementar-Gymnastik?* ist also noch nicht gelösst. Ehe wir es aber lössen, müssen wir noch drey Hauptbestimmungen aus der Unterrichtswissenschaft zurückrufen, nämlich erstens: *Jeder Unterricht muss nur den Selbstunterricht befördern.* Wenn nun auch anfangs nur eine *Elementar-Unterrichts-Gymnastik* gefordert wird, so muss sie doch auch diesem Grundsatze gemäss, die *autodidaktische* Thätigkeit befördern. Zweytens: jeder Unterricht fordert, *den Lehrling in sein Leben zu stellen*; folglich muss auch das Uebungsmittel dazu dienen. Jeder Unterricht muss daher auch *jedes Lebensverhältniss ganz* durchwandern; folglich muss die Elementar-Unterrichts-Gymnastik diese Forderung an der Kenntniss des ersten Lebensverhältnisses erfüllen.

§. 338.

Allein, diesen Forderungen zu Folge, ist das Mittel der ersten *Elementar-Gymnastik* das *Bild des Hauses*, und zwar für die Volksjugend, *das Modell eines Hauses*, welches an den verschiedenen Seiten die drey Lebensverhältnisse, des *Landmannes*, des *Bürgers*, und der *Herrschaft* vorstellt. Wir liefern nun den Beweis dieser Angabe.

§. 339.

Der Elementar-Unterricht muſs mit der Kenntniſs des erſten Lebensverhältniſſes, nämlich des älterlichen Hauſes, beginnen; allein es ſoll dieſer Kenntniſs eine Uebung der menſchlichen Anlagen vorangehen, welche zum Erkennen erfordert werden; aber die Uebung ſoll von der Art ſeyn, daſs die geforderte Erkenntniſs ſelbſt dabey erzielt wird.

Die erſte Uebung dieſer Anlagen kann nun keine andere, als die des Anſchauungs-Vermögens ſeyn. Hierzu gehört die Uebung des Geſichtsſinnes, und die Uebung der Spontanäität im Anſchauen, oder die Uebung des Anſchauens mit *Bewuſstſeyn*, *Abſicht* und *Reflexion*.

Die Anſchauung eines Hauſes gewährt aber hierzu offenbar das vortrefflichſte Mittel; denn ſowohl die Mannigfaltigkeit ſeiner Beſtandtheile, als die Figur deſſelben biethen den reichſten Stoff der Uebung dar.

§. 340.

Die Uebung des äuſſeren Anſchauungs-Vermögens hat zum Zwecke, durch eine zweckmäſsige Steigerung das Vermögen, Begriffe zu bilden, zu befördern. Hierzu dient nun *das Modell eines Hauſes.*

Ich könnte zwar das wirkliche Haus mit einem Lehrlinge durchwandern, allein dadurch, daſs ich die Gegenſtände des Hauſes an einem Modelle mit ihm durchnehme, iſt ſchon der Gewinn für das Anſchauungs-Vermögen gemacht, daſs durch

das

das vorstehende *Migniatur - Gemälde* des Hauses der erste Weg zur *bildlichen* Vorstellung gebahnt wird.

Denn das Modell eines Hauses ist schon ein *Bild*, aber ein *massives*, und gewährt daher das Mittel zwischen der *Zeichnung* und dem *Gegenstande*.

§. 341.

Eine Hauptübung des äusseren Anschauungs-Vermögens ist das Zeichnen. Die Wissenschaft hat es auch mit unter die Lehrgegenstände des Menschen aufgenommen. Soll das Zeichnen nach dem Gange der Natur und nach den von ihr nur abstrahirten Gesetzen des Unterrichts gelehrt werden; so muss es mit dem Zeichnen eines *Gegenstandes* (nicht eines *Bildes*, oder einer Meisterzeichnung) beginnen, und nachher erst auf das Figürliche und seine Bestandtheile aufmerksam machen. Denn wenn einmahl der Zweck des Zeichnens dadurch dem Kinde gleichsam sich aufgedrungen hat, kann die Uebung im Kopiren vorgelegter Zeichnungen solange wieder fortgesetzt werden, bis der erste Anfang des Kopirens der *Gegenstände* selbst wieder eintritt.

Die erste, oder die *Elementar - Unterrichts-Gymnastik* fordert daher zu diesem Zwecke einen *Gegenstand*, welcher in seinem *Figürlichen äusserst einfach*, und doch *interessant ist*.

Auch dieser Forderung entspricht das Modell eines Hauses vollkommen; denn das gewöhnliche Bau-

Bauernhaus stellt ein Viereck unter dem Dache, mit diesem ein Dreyeck dar.

Wird nun unter dem Dachgiebel noch die gewöhnliche runde Oeffnung angebracht, so erhalten wir die ersten Elemente der Geometrie, das *Viereck*, *Dreyeck*, und den *Kreis.* Dabey gestattet die Zeichnung des Hauses noch die besondere Uebung der *Verringerung*, oder nach der technischen Sprache, die Figur im verjüngten Masstabe zu nehmen; denn das Viereck wiederholt sich an der *Thüre*, an den *Fensterstöcken*, und in den *Fenster-Abtheilungen.*

Geht die Uebung einen Schritt weiter, so findet der Unterricht das Polygon an den Fensterscheiben des Bauernhauses.

Das Geschärfte der Uebung wird aber in der Richtigkeit des Zeichnens, oder der Formation der Linien gesetzt, *wodurch denn auch der Gesichtssinn seine erforderliche Schärfe erhält.*

Daſs aber das Zeichnen eines Hauses für das Kind interessant sey, beweisst schon der allgemeine Kindestrieb, *Häuschen zu bauen.*

§. 342.

Doch, auch für das innere Anschauungs-Vermögen muſs die Elementar-Gymnastik sorgen. Das erste tauglichste Mittel dazu ist das *Rechnen*, wenn es mit anschaulichen Gegenständen beginnt, indem die Verstandes-Operation dabey äusserlich und innerlich zugleich vor sich geht. Auch hierzu biethet die *Formation der Figuren*, selbst die

erste,

erſte, und die verſchiedenen *Beſtandtheile des Hauſes*, die zweyte Stufe der Uebung dar.

Eine andere Veranlaſſung zu dieſer Uebung iſt auch in der Darſtellung des dreyfachen Verhältniſſes des *Bauern*, *Bürgers* und der *Herrſchaft* gegeben.

Allein die vorzüglichſte Uebung dieſer Art geht dadurch vor ſich, daſs die Unterrichtsgegenſtände bey dem Durchwandern des Hauſes als erſte Welt, oder erſtes Lebensverhältniſs nach der Stufenreihe genommen werden.

§. 343.

Um nun die Vortheile oder die Nothwendigkeit dieſer *Elementar - Gymnaſtik* vollkommen zu erkennen, iſt es erforderlich, auf die ſymboliſche Darſtellung des Lehrplanes für dieſe Elementarſchulen zu blicken, und bey dieſem Hinblicke das Problem gelöſst zu finden, was von dem ewigen Kreiſe des Unterrichtsſtoffes in dem erſten Lebensverhältniſſe vorkommen müſſe. Ehe wir aber die Löſung dieſes Problems unternehmen, iſt erſt noch die Bemerkung nöthig, daſs der Unterricht über das erſte Lebensverhältniſs mit dem Kinde als Anfänger nicht auf *einmahl* vorgenommen, ſondern in eben ſo vielen Stufen allmählig behandelt werden müſſe, als das ſinnliche Bild dieſes Verhältniſſes, nämlich des *Hauſes*, zuläſst. Zweytens iſt noch zu erinnern nothwendig, daſs der Elementarunterricht, auch *Leſen und Schreiben mit unter ſeine Unterrichts - Gegenſtände aufnehmen muſs.* Es entſteht

ſteht hier nur die Frage: in welchem Lebensverhältniſſe? Offenbar am Ende des erſten, weil der Unterricht über das zweyte ſchon den freyen Umgang mit Menſchen auſſer dem Schooſse der Familie behandelt. Ueberdieſs iſt es zu wünſchen, daſs dieſer Unterricht, *ſobald als möglich*, vor ſich gehe, und vollendet werde, weil das Leſen das allgemeine Mittel der Menſchen-Belehrung iſt.

Beyde Forderungen müſſen alſo beym Unterrichte über das erſte Lebensverhältniſs erfüllt werden.

§. 344.

Die Abtheilung des Unterrichts über das erſte Lebensverhältniſs nimmt vier Unterrichts-Kurſe an. Im erſten wird das Haus nach der Auſſenſeite durchwandert, im zweyten werden im Innern die Bewohner gleichſam gemuſtert, im dritten werden die Bedürfniſſe dieſer unterſucht, im vierten wird das höchſte Bedürfniſs des *menſchlichen Zuſammenſeyns und Umganges*, *die Sprache*, kennen gelernt.

§. 345.

Was von dem Unterrichte des ganzen Verhältniſſes gefordert wird, daſs hier der Grund zur Lebenskenntniſs und Lebensbildung gelegt werden ſoll, gilt ſo viel, als möglich, auch von jedem Unterrichtskurſe.

§. 346.

§. 346.

Der Unterricht über das erſte Lebensverhältniſs iſt alſo der wichtigſte für das ganze Leben des Menſchen. Hier ſoll die Kraft zu denken geweckt und erregt, hier die Macht ſich ſelbſt zu beſtimmen, kennen gelernt, hier die heilige Stimmung für Recht und Menſchenwohl zugleich angefacht, hier das Gefühl für das Schöne gereitzt werden. Hier ſoll das obenbeſchriebene Leben im *Staatsverein* ſein erſtes Bild, hier die wahre Religion ihre erſte unerſchütterliche Grundlage erhalten. Hier ſollen aber auch alle Lebenskenntniſſe ihren Uranfang erlangen, oder an dem erſten Gliede der Kette angeknüpft werden. O welche wichtige Periode des Lebens — der Anfang des erſten Unterrichts! Ach! hinweg den Blick von der Volksſchule, und dem Privatunterrichte in Familien, nach *alter* und *neuer* und *neueſter* Weiſe! Er ſtellt eine *hölzerne* Zeit dar, wo eine *roſigte* des Menſchen Morgenröthe umſtrahlen ſollte.

§. 347.

Zur leichteren und richtigeren Ueberſicht des wichtigen Geſchäftes, den erſten Unterricht zu ertheilen, dient unſere ſymboliſche Darſtellung des Elementar-Unterrichts-Plans mit der Abänderung, daſs, anſtatt alle Verhältniſſe in ihre Kreiſe gezeichnet ſind, das erſte Lebensverhältniſs auf der Tafel allein ſteht, und der vier Kurſe wegen in vier Kreiſe abgetheilt wird, welche die Ueberſchriften führen: Auſſenſeite des Hauſes, Bewoh-

ner des Haufes, Bedürfniffe der Bewohner, das erfte Bedürfnifs des menfchlichen Zufammenfeyns, die *Sprache.*

§. 348.

Diefer Bezeichnung des Unterrichts gemäfs hat fich alfo die Kunft die Aufgabe zu machen, wie jeder Lehrgegenftand in dem einen und andern diefer Kreife vorkomme, z. B. welche Naturgefchichte, welche Rechts - welche Religions- welche Schönheits - Lehre im erften Kreife vorkomme. Diefe Aufgabe nun durch die Praxis zu löfen, fey unfer Gefchäft.

Wir nehmen den einen Kurs nach dem andern.

Erster Unterrichtskurs über das erste Lebensverhältnifs, nämlich des älterlichen Hauses.

§. 349.

Es ift fchon oben beftimmt worden, dafs es hier vor allem hauptfächlich auf die *Elementar-Unterrichts - Gymnaftik* ankomme. Es mufs alfo des Unterrichts Abficht feyn, den Lehrling zu veranlaffen, die Auffenfeite des Haufes in *allen* Beziehungen *anzufchauen*, aber in der That zu *fchauen*, d. h. *menfchlich* mit *Aufmerkfamkeit*, *Bewufstfeyn*, *Reflexion;* denn bisher fchaute er freylich

lich auch Häuſer an; allein er *ſah* ſie im Grunde nur in ſo weit, als in wie weit ſie die Thiere *ſehen.* Er ſoll aber *menſchlich* zu ſehen lernen.

§. 350.

Die erſten Fragen ſind: was giebt es alſo an der Auſſenſeite des Hauſes zu ſchauen? und zwar was für eine Beſchäftigung findet hier das äuſſere Anſchauungs-Vermögen? was für eine das innere? Endlich, welche Veranlaſſung giebt es zugleich für die Weckung und Uebung des Gefühls?

§. 351.

Der Stoff, der ſich hier für das äuſſere Anſchauungs-Vermögen ergiebt, beſteht in der *Materie* und in der *Form* des Hauſes.

Die *Aufzählung* jener, die *Analyſe* dieſer konſtituirt den Realunterricht, und gewährt zugleich die ſchönſte Veranlaſſung, die erſten Elemente aller Realkenntniſſe anzuknüpfen, wie wir uns augenſcheinlich überzeugen können.

§. 352.

Bey der erſten Durchwanderung der Auſſenſeite des Hauſes, in Bezug auf *Materie*, ergiebt ſich die *Naturgeſchichte* in ihren erſten Elementen; denn es zeigen ſich hier drey Hauptprodukte: Stein, (Kalk, Sand, Erde,) Metall, (Eiſen, Bley) und Pflanzen (Holz).

Allein es wird auch ein Unterricht in dieſen Kenntniſſen *für das Leben*, und erfüllt ganz die

For-

Forderungen der Wiſſenſchaft; denn er läſst dieſe Gegenſtände nur *in ihrem Gebrauche* ſchauen, und reiht aber eben darum auch die *Technologie* in ihren Elementen an *).

§. 353.

*) Der Unfug, welcher in den meisten Landschulen, in welchen diese Lehrgegenstände vorgeschrieben sind, getrieben wird, kann hier nicht ungerügt bleiben. Man nimmt das nächste beste Compendium, oder ein gröſseres Werk der Naturgeschichte, schreibt oder entlehnt sich aus demselben nach der *ſystematiſchen Ordnung des Werkes* ſeinen Schulunterricht, lehrt von *Natur-Reichen* und *Thier-Klaſſifikationen*, und erzählt z. B. von den *Federn und Eyern des Vogelſtrauſs* etc. füllt auf dieſe Weiſe das Gedächtniſs mit Worten an, währenddem der *Verſtand für's Leben verwahrloſst bleibt.*

Ein gleiches wird aber auch mit der Technologie getrieben. Handwerke werden, z. B. hinſichtlich ihrer Inſtrumente, bis auf den kleinſten Meiſel, und die Feile detailirt, und Kupferſtiche ohne Zahl ſollen das Getrieb eines jeden Handwerkes in aller Ausdehnung vor das Auge ſtellen. Das ſoll *Elementar-Unterricht ſeyn*, weil er *anſchaulich iſt.* Aber auf ſolche Ausſchweifungen muſs man gerathen, wenn die Idee des Zweckes des Menſchen-Unterrichtes nicht als Leitſtern vorleuchtet. Kein Menſch, als ſolcher, hat mehr von einer Profeſſion zu wiſſen, als was ſie bearbeitet, weil die Forderung, ſeine Subſiſtenz ſelbſt zu begründen, es ihm nothwendig macht, zu wiſſen, wo er dieſe oder jene Bedingung hierzu am leichteſten und ſicherſten ſich verſchaffen kann. Was über dieſs hinaus geht, iſt unnützes Wiſſen, oder eine leere Spielerey. Nur die techno-

§. 353.

Die ersten Elemente der Naturlehre bestehen in dem Auffassen der vier Elemente der Natur und ihren Wirkungen, und in dem Unterscheiden der Qualitäten der Körper. Es wird nun keines Winkes bedürfen, um einzusehen, dass der erste Kursus auch zu diesem Unterrichte die schönste Veranlassung darbiethe.

Die Fragen, warum man so feste Mauern baue, so harte, plumpe Steine dazu nehme, das Dach so schief stelle u. d. gl. führen auf die Eigenschaften des menschlichen Körpers und der Elemente des Wassers, der Luft, der Erde, (gemeine Erde und Lehmen) des Feuers; aber wohlgemerkt nur in *dieser* Beziehung, um nicht einen Schritt ausser den

logische Realschule hat die Aufgabe, die Handwerke tiefer aufzudecken, und den Zusammenhang derselben zu zeigen Allein dann ist auch *dieser Unterricht wieder zunächst für das Leben*; und die Forderung des Grundsatzes ist erfüllt.

Was den Unterricht der Elementar-Naturgeschichte betrifft, gilt offenbar folgende Beschränkung: erstens der Mensch soll nur vor Allem geübt werden, Alles, was er sieht, aufzufassen. Zweytens, er soll Alles als Bedingung des Lebens erkennen, was ihn umgiebt. Eben darum habe ich von jedem Naturprodukte nur anzugeben, seine Kennzeichen, wenn es nicht alltäglich ist, seinen Nutzen, seinen Schaden, und im ersten Falle seine Erhaltung und seinen Gebrauch, im zweyten, seine Entfernung oder die Sicherung vor seinem Einflusse.

den Kreis zu thun, und das Lernen nur zum *leeren* Wiffen zu befördern.

§. 354.

Leitet aber diefer Unterricht nicht auch ganz natürlich auf die erften Elemente der *Anthropologie?* Das Athmen, die Empfindfamkeit unferes Körpers gegen Hitze, Froft, Näffe, das Uebelbefinden, das das Uebermafs der Einwirkung zur Folge hat, machen das Gebieth der erften *Körperlehre* aus.

Es ift hier nur um eine fchickliche Wendung zu thun, um auch diefen Unterricht fogleich wieder zum Unterricht des *Lebens* zu machen, und die Gefundheitslehre damit zu verbinden, indem derfelbe auf die Untugenden der Kinder aufmerkfam macht, auffer dem Haufe fich aufzuhalten, in den Gaffen herumzulaufen, ohne der Witterung zu achten, und von den Krankheiten erzählt, welche fchon viele Kinder befielen, und manchen das Leben kofteten.

Selbft Psychologie läfst fich hier einmifchen; denn vorausgefetzt, dafs der Unterricht ftäts hiftorifch fich verhalte, fo bedarf man hier noch keiner andern pfychologifchen Belehrung, als der Leitung der Aufmerkfamkeit auf die Eigenheit der Kinder, *fo gerne das entgegengefetzte von dem zu thun, was ihnen anbefohlen wird.*

§. 355.

Doch, wo bleiben die erften Elemente der *Geographie?*

Die Anfangsgründe der Geographie find *topographifche* Belehrungen, und es kann daher kein gröfserer Unfinn gedacht werden, als den Unterricht in der Geographie mit der Eintheilung der Erde zu beginnen. Wenn es bey irgend einer Belehrung, auffer der mathematifchen, ein A B C giebt, fo ift es bey dem Unterrichte in der Geographie. Denn ich mufs in der That hier erft das A, meine erfte Umgebung kennen, und von diefer zum B, oder dem nächften Kreis derfelben übergehen, und fo fortfahren, bis ich zum Z, oder zur vollendeten Belehrung über das Ganze der Erde gelange.

Die Anfangsgründe der Geographie find alfo die Belehrungen über die erften Umgebungen. Allein welches find die *Elemente* des Unterrichts? Sie find das Bezeichnen des Figürlichen und der Plätze in ihrem Zufammenhange. Daher die mathematifche Geographie immer die Grundlage alles geographifchen Studiums bleibt. In wie ferne ich alfo nun das Haus nicht blofs in feinen Beftandtheilen der Materie nach durchwandre, fondern auch auf das Figürliche deffelben leite, und die Figuren, aus welchen das Ganze befteht, zeichne und zeichnen laffe, habe ich fchon den *mathematifchen* Unterricht begonnen, und die erften Elemente des *geographifchen* angeknüpft.

§. 356.

Inzwifchen befchränkt fich jedoch nicht der mathematifche Unterricht auf das Zeichnen der

Figu-

Figuren, ſondern er nimmt die Uebung im Zählen bey allen Gelegenheiten vor, die ſich dazu hier ſo mannigfaltig darbieten.

§. 357.

Geſchloſſen iſt auf dieſe Weiſe die eine Hemiſphäre des Unterrichtsplans: Wie führt denn der Unterricht auf die andere? und zwar erſtens: was ſoll er bey der Elementarbildung *für den Sinn des Wahren* bewirken können? Die Uebereinſtimmung iſt das charakteriſtiſche der Wahrheit. Das ſinnliche Bild davon iſt das richtige Zuſammenpaſſen einer Figur oder einer Maſchine, oder die richtige Kopie eines Originals.

Die *Elementar* - Bildung für den Sinn für Wahrheit kann alſo auf der erſten Stufe des Unterrichtes keine andere ſeyn, als das *Hinweiſen auf die Richtigkeit einer Kopie, und auf das Zuſammenfaſſen einer Figur an und für ſich.* Mit feſtem und eingreiffenden Tone muſs hier der erſte Eindruck des Sinnes *für das Richtige* in der kindlichen Seele tief begründet werden, und es iſt auch hiermit ſchon die Grundlage für den Sinn des richtigen Denkens bewerkſtelligt.

§. 358.

Die Fragen an das Kind: warum ſagſt du — *mein* Haus und zu dieſem — *dein* Haus? Warum macht man Thüren, die zum Verſchlieſsen ſind, an dieſs Haus? ſpielen den Unterricht in die Lehre vom Recht. Ganz natürlich entwickeln ſich aus dieſem

Mein

Mein oder dem Eigenthum die Folgerungen: Ich habe das Recht, es zu bewohnen — kein anderer darf ohne meine Erlaubnifs darin feyn, keiner hineingehen. Ich kann Einen, der fich hineindrängen will, hinausweifen; ich kann das Haus eben darum auch jedem verfchliefsen, wenn ich ausgehe; es darf mir's auch Niemand befchädigen u. f. w.

Die angenehmfte und lehrreichfte Unterhaltung mit Kindern über fo vielfältige Fehler und Unarten, welche von ihnen felbft in diefer Hinficht begangen werden, und die zwar dazu geeignet ift, den Begriff von dem Eigenthum und deffen rechtlichen Folgen zu begründen, und den feften Sinn für Recht zu wecken, ift nun die Befchäftigung des Lehrers.

§. 359.

Die *Elementar - Bildung* für den Sinn des Rechts ift begründet; allein wenn jene der Liebe nicht fogleich mit ihr vereinigt wird, fo ift es eine wahrhaft nachtheilige Bildung des Menfchen; denn fie macht rauh, kalt, trotzig, ungefällig u. d. gl. Die Gluth der Liebe mufs daher die Starrheit des rechtlichen Sinnes zur erwünfchten Beugfamkeit erweichen.

Die *Elementar - Bildung* für die Stimmung der Liebe mufs daher in demfelben Momente, wo ich die erfte zu erzielen trachte, mit berückfichtigt werden. Allein auf welche Weife in diefem erften Unterrichtskurfe? Man erinnere fich aus der Er-

ziehungs-

ziehungslehre der Theorie der *Rührung* vermittels *des Tones*, und man wird sich auch hier gleich hinsichtlich des eben aufgeworfenen Problems befriediget finden.

Der Satz ist richtig: Niemand darf in's Haus des andern, und — *ich bin auch nicht schuldig, jemanden hineinzulassen;* allein *eine* Geschichte im rührenden Tone erzählt von einem Armen, der ganz durchnässt und erfroren vor dem Hause Karls vorübergeht, und in seinem Gesichte den Wunsch äussert, dass ihm ein Unterstand im Hause gegönnt werden möchte, wird vom gutmüthigen Knaben selbst angeredet, und in's Haus eingeladen etc. so eine Geschichte ist hinreichend, den Funken der Menschenliebe anzufachen, um das Starre des Rechtssinnes zu schmelzen.

§. 360.

So ist denn für die *Elementar - Bildung* in Hinsicht auf drey göttliche Formen gesorgt, wie leicht und natürlich aber ist es erst, auch noch den Grund für die letzte zu legen? Das Zeichnen ist ohnehin begonnen, was bedarf es *hierbey* noch mehr, als auf die Gradheit der Linien, und die Bestimmtheit der Figuren zu dringen? Die Musick kann eben so leicht mit einem leichten Liedchen begonnen werden. Allein Dichtkunst! — Dichtkunst beym Elementarschüler, und noch dazu *im ersten Unterrichtskurse!!*

Eben diese natürliche Verwunderung, mit welcher viele diesen Exklamationen sich hingeben wer-

werden, nöthigt mich, über die Volksbildung durch Dichtkunst nur einiges hier zu bemerken.

§. 361.

Mit Wehmuth kehrt der denkende Beobachter den Blick vom Gebiete der Menschenkultur, wenn er wahrnehmen muss, dass die Menschen einmahl zur Stufe der Reflexion über sich vorgerückt, sich selbst eines der edelsten Kleinode rauben, das die Gottheit ihnen zur Verherrlichung und zur Seligkeit des Geschlechtes verliehen, und die Natur unter ihnen, so lange sie noch ihr treu blieben, zur Blüthe brachte. Es ist diess die *Dichtkunst*. Das Dichtungsvermögen ist eben so allen Menschen eigen, als die Elektrizität *allen* Körpern, nur dass es in dem einem und andern mehr hervortritt. Es ist auch kein Volk, das nicht seine Dichter zählt, und kein Mensch, der nicht den Trieb wenigstens zum Reimen bewiess, wodurch die Rede schon höher werden soll. Allein eben aus diesem Grunde muss die Dichtkunst auch durch ihre Erzeugnisse auf die Menschen zur Hebung derselben sehr wirksam seyn; denn sie ist gleichsam das Medium, das Göttliche und die Natur im helleren Glanze zu schauen, und dadurch das Gefühl zur höheren Stärke des Willens zu steigern.

Wie traurig daher, dass die Menschen mit ihrer kurzsichtigen Reflexion die Dichtkunst nur als ein besonders ausgezeichnetes Talent einiger Köpfe ansahen, und ihre Erzeugnisse nur dem höhe-

ren Studium vorbehielten. So erhielt diese Göttin ihre Altäre nur in staubigen Bücherschränken, und ihre Verehrer nur entweder wegen der Lust, die sie gewährte, oder wegen dem Studium, das die Observanz festsetzte.

An die Verwendung der Dichtkunst zur Erziehung der Menschen wurde nicht nur nicht gedacht, sondern man würde vor ein paar Dezennien die Forderung, *auch unter dem Volke die Dichtkunst zu verbreiten*, für das Kennzeichen des Wahnsinnes gehalten haben. Nichts ist aber mehr dazu geeignet, die Zivilisation zu bewirken, die feste Treue gegen den Staat zu befördern, den Patriotismus zu heben, die Liebe zu Menschen zu entflammen, den göttlichen Sinn zu erregen, und die heilige Gluth der Andacht anzufachen, als die Dichtkunst; denn sie drängt den Menschen in sich zusammen, und bildet vor seinem innern Auge, was das äussere sieht, und das Ohr hört, zu *einem* neuen Bilde, und darum wirket sie zugleich zunächst auf das Innere — *das Gemüth.* Es muss darum der Einfluss der Dichtkunst auf alle Menschen geltend gemacht werden, und es ist Versündigung an der Menschheit, denselben irgend einer Klasse vorzuenthalten. Sie muss daher auch das vorzüglichste Bildungsmittel bey der Volkserziehung seyn*), allein

*) Luther mit seinem ausgezeichneten Scharfblicke ordnete sehr weislich die Lieder für den Gottesdienst an, ohne eben sich eine philosophische Rechenschaft über die Volks-Dichtkunst zu ge-

allein es versteht sich unseren Grundsätzen gemäss in *gehöriger Modifikation für jede Klasse.*

Einem anderen Grundsatze zu Folge muss aber alles, was zur Menschenbildung oder zum Unterrichte gehört, in jedem Momente des Lebens gehörig angewandt werden. Es entsteht also hier nur die Frage: welche Dichtkunst soll denn auf der ersten Stufe des Unterrichts Statt haben?

§. 362.

Vor der Periode des Lernens, d. h. in der Periode der Kindheit im strengen Sinne kann keine schönere Dichtkunst als Bildungsmittel gedacht werden, als die *Fabel.* Das Kind *fühlt* sich gleichsam selbst noch zu sehr auf der *Stufe* der Verwandtschaft mit dem Thiere, und ist *in* seinem Wachsthum unfähig, auf den Menschen hinauf zu schauen, während es die meisten Thiere um sich, in fast gleicher Grösse, mit sich umherwandeln sieht; und eben darum muthet es ihm, seine Gefühle, seine Triebe und Vorstellungen zu. Die Schilderungen der Thiere in den *noch ganz sinnlichen* Lebensverhältnissen haben darum für das Kind nicht nur das Anziehendste, sondern sind von fruchtvollstem Einflusse auf seine Phantasie, und sein Gemüth. Allein zum vollkommnen Verkehre mit seines Gleichen vermittels der Sprache ge-

ben. Aber wie lange ist es, dass der Gebrauch der Lieder bey dem Gottesdienste der Katholiken eingeführt wurde?

gelangt, bedarf es ſchon einer Dichtkunſt, die ſich auf die Sprache ſelbſt bezieht. Dieſe iſt hier im erſten und zweyten Lebensverhältniſſe ſicher das *kindliche Liedchen und das moraliſche Sprüchelchen im Reimen.*

§. 363.

Bey dieſen Arten von Gedichten muſs aber nur bemerkt werden, erſtens: daſs ihr Stoff ſtäts aus dem Kreiſe der vorgenommenen Belehrung genommen ſeyn muſs. Z. B. *Iſt gleichwohl das Haus nur mein, ſoll es doch dem Armen offen ſeyn.* Zweytens, daſs ſowohl das Liedchen als das Sprüchelchen ſo kurz, als möglich ſey; drittens, daſs auf das Auswendiglernen derſelben gedrungen werden müſſe *). Denn dieſe Sprüchelchen und Liedchen ſind moraliſche Funken, welche in die Kindesſeele geworfen, eine unverlöſchbare Gluth bilden. Zudem iſt auch bey dem Geſange des Liedchens al-

ler

*) Ich habe in Volksſchulen, in welchen der Gesang der Lieder von oben herab vorgeschrieben wurde, keinen heilloseren Mangel angetroffen, als den, daſs der Lehrer entweder selbst, oder ein Schüler einen Vers von dem zu singenden Liede vorschrie, und derselbe unter den dadurch nothwendig gewordenen Pausen von der Menge gesungen wurde. Es ist wahrhaft zu bedauern, daſs der gröſste Theil unserer Volks-Jugend-Lehrer mechanische Menschen sind, aber noch mehr zu bedauern ist es, daſs sie einer höheren und geistigen Leitung auch gröſsten Theils entbehren.

ler Zweck verfehlt, wenn der Text nicht ungestört mit der Melodie aus dem Munde fließt.

§. 364.

Der erste Unterrichtsgang ist also vollendet. Der zweyte führt in das Haus, und spricht nun das *Lebendige*, die *Bewohner des Hauses* an, die sich in Menschen und Thiere theilen. Auch hier muss der Hinblick auf unseren äussern Kreis des Volksunterrichts - Planes unverrückt seyn. Es bleibt uns also nichts anders übrig, als uns auch hier wieder dieselben Fragen aufzuwerfen, wie vorhin, nämlich: was kömmt hier für eine Naturgeschichte — was für eine Natur - Rechts - Lehre u. s. w. vor.

§. 365.

Ehe wir auf gleiche Weise wie vorher den Unterrichtsgang beginnen, ist eine Vorerinnerung unerläslich, nämlich: *Dieser zweyte Kurs ist der wichtigste für die ganze Menschenerziehung*, *und folglich die wichtigste Epoche für das ganze Menschenleben*; denn von diesem hängt die nachfolgende *Geistigkeit*, *Humanität und Religion* des Menschen ab, und bey seiner Vernachläsigung sind *Mechanismus* mit seinen Gefolgen — *Rohheit* und *Götzendienst* die selten mehr zu verbannenden Begleiter des Menschen auf seinem Lebenspfade. Um diese Behauptung leichter zu verstehen und ihr beyzustimmen, genügt nur ein Blick auf das Leben des Landvolkes. Was ist das Charakteristische

tiſche deſſelben? Wer kennt nicht das Prädikat: der *dumme* Bauer; aber wer kennt nicht des Bauers Eigenſinn, und das Sprichwort: wenn der Bauer nicht muſs, ſo rührt er weder Hand noch Fuſs *): deſſen ſteiſe Anhänglichkeit an's Alte **). Wer nicht ſeinen Starrſinn gegen alle Verbeſſerung, weil ſie neu iſt? Wer nicht die Scheue desſelben vor dem Denken und der Zumuthung, das Vorgetragene nur aufzufaſſen? Verkennt bey aller Gutmüthigkeit des Volkes auch deſſen Rohheit nicht? Gleicht nicht ſo mancher Menſch dem gutmüthigen Thiere, das, ſo lange es ungeſtört und ungeneckt bleibt, ſich nicht rührt, allein *einmahl gereitzt*, grimmig wird.

Endlich, worin beſteht denn die Religion des Volkes nach der Wahrheit? Sagen wir's uns unverhohlen! denn was frommt die gutmüthige Täuſchung, *das Volk bewahre noch die Frömmigkeit.*

Ferne

*) Ich habe selbst bey meinem häufigen Umgange mit dieser Menschenklasse hiervon den auffallendsten Beweis gefnnden. Bey dem Vortrage an sie, ihren Schuldienst zu verbeſsern, konnte ich manche Gemeinde mit aller Beredtsamkeit, nicht weiter bringen, als zu der Erklärung: *Wenn wir einen Beſehl kriegen, so wollen wir's thun!!*

**) Auch hiervon erfuhr ich die stärksten Beweis: So manche Versammlung konnte meinen Gründen nicht entgegenstellen; allein ihre Erklärung war: *Es ist alles recht und schön, aber wir wollen's doch beym Alten laſsen.*

Ferne ſey es von uns, dieſe nur von Weitem anzutaſten! Allein *die* Frage ſoll nun beantwortet werden, ob dieſe Frömmigkeit eine wahrhaft *menſchliche*, *heilige*, *dauernde* und *fruchtvolle* ſey? Keine Nation iſt mehr der äuſſern Religiöſität ergeben, als die franzöſiſche, und der Stoſs der Revolution hatte einen groſsen Theil, wohl gemerkt des *Volkes*, zu Kannibalen umgeſchaffen. Worin beſtand ſeine Frömmigkeit? Worauf beruhte ſie? Alſo näher zur Sache. Worin beſteht die Religion des Volkes?

Es *ſpricht* zu den ihm vorgelegten *Worten: ich glaube*, und läſst die entgegengeſetzten *Worte* keineswegs gelten. Es findet ſich in den Tempeln in ehrſurchtsvoller Stellung ein, und liſpelt Gebete ohne Bewuſstſeyn des Inhalts, bringt, *jedoch um Etwas zu erhalten*, Opfer; hält Satzungen aus Furcht vor der Strafe, beichtet, wenn es geſündiget hat, um damit den Zorn der Gottheit und die Züchtigung abzulehnen, und entſchuldigt ſich noch dabey mit den Verſuchungen. Welcher Begriff liegt dieſer Religion von Gott zum Grunde? Wie *menſchlich*, und zwar wie *gemeinmenſchlich* erſcheint hier Gott? Er will Zeremonien und ſinnloſe Verehrung, Opfer und demüthiges Betteln um Gnade; *erzörnt*, läſst er ſich aber wieder *beſänftigen;* nur bekennen darf man ſeine Thaten, und Verzeihung und Verſöhnung *macht alle Strafwürdigkeit ſchwinden.* Getroſt kann man ſich dem vorigen Leben hingeben; *das Mittel wirket immer!!**)

Iſt

*) Sieh die Prüfung des praktiſchen Religionsunterrichtes.

Ist denn eine *solche* Religion nicht *Aberglaube und Götzendienst?* Wir könnten uns zuverläſsig noch weit treffendere Beweise vorhalten; verum exempla sunt odiosa.

Fragen wir vielmehr nach dem Grunde dieses Unheils? Doch, wie leicht ist er zu erkennen, wenn man auf den Religionsunterricht des Volkes in den Schulen sieht.

Wie viel sind Götter? Einer. Wie viel Personen in der Gottheit? Drey. Oder: *Woraus erkennt man Gott? Aus den Kreaturen und aus dem Glauben. Woran erkennt man einen katholischen Christen? Am Zeichen des heiligen Kreuzes. Wie viel sind Gebote Gottes? Zehen. Gebeth des Herrn; Der Glaube an Gott den Vater; die Erweckung des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe.* Dieſs macht die Grundlage der religiösen Bildung bey dem Kinde aus. Das Gedächtniſs wird in Anspruch genommen, und Geist und Herz bleiben verwahrlost. Der Grund der wahren Religion ist nur das *Bewuſstseyn der Freyheit, und das hieraus hervorgehende Erkennen der Schuld im Falle des Bösen.*

Die Erkenntniſs: der Mensch darf nicht *böse* seyn, ist uns eben so gleichsam angebohren, als die: der Mensch darf nicht *unvernünftig* seyn; weswegen sich der Mensch in der frühesten Kindheit gegen die Beschuldigungen gleichsträubt, daſs er nicht brav, oder daſs er dumm sey. Allein darauf kömmt es nur vor Allem an, daſs der Mensch so frühzeitig, als möglich einsehen lerne, *daſs die Schuld, so und so zu handeln und zu seyn,*

an ihm liege. Denn dann wird nur eine bestimmtere Kenntniss dessen gefordert, was gut und vernünftig ist; und der Mensch giebt sich demselben mit voller Seele hin; oder wenn er durch die Macht der Triebe übernommen, und seiner selbst vergessend, sich dem Gegentheile hingiebt; dann ist wahre Reue die Folge des Wiederfindens.

Ist nun einmahl die Kenntniss des Guten bis zur Kenntniss Gottes gediehen, so wird, so muss die Reue um so lebhafter, schmerzlicher und fruchtvoller werden. Ein wahres Sehnen nach dem besseren Verhältnisse, ein Verwünschen seiner selbst; ein neues Ermahnen und kräftige Entschlüsse sind die Folgen.

Eine solche Religion soll durch unseren Unterricht und zwar in dem zweyten Unterrichtskurse begründet werden. Darum ist dieser Kurs so wichtig, und fordert alle Aufmerksamkeit.

§. 366.

Das Kind schaut sich nun an der Hand des Lehrers im Hause um, was ihm zuerst auffallen muss, ist, was sich regt und bewegt. Zwar sah es sonst auch die Mitgenossen seiner Wohnung, die Menschen und Thiere; aber sein Sehen hatte keinen höheren Zweck, als die Bekanntschaft, und die Befriedigung seiner Bedürfnisse, oder seiner Lust. Nun soll es aber mit seinem Anschauungs-Vermögen schon eine Stufe höher in der Uebung steigen, denn es soll schon Gattungen vergleichen; es soll nun schon in das Innere gedrängt werden, damit

damit auch das innere Anſchauungs-Vermögen ſeine Uebung erhält. Endlich, es ſoll ſich ſchon jetzt ſelbſt finden; aber wohlgemerkt, der ewige Kreis ſoll auf dieſer neuen Stufe der Kenntniſs vollkommen vorkommen.

Alſo zum zweyten Gange des Unterrichts.

Der Lehrer läſst den Schüler Alles *aufzählen*, was in ſeinem Hauſe, und in dem Hauſe ſeiner Bekannten *wohnt;* und übt hierdurch ſein Beobachtungs-Vermögen, ſein Erinnerungs-Vermögen. Er leitet ihn hiernach auf den groſsen Unterſchied der Bewohner, *Menſchen* und *Thiere*. Der Schüler muſs die Uebung ſeines Beobachtungs-Vermögens fortſetzen. Er muſs den Unterſchied ſelbſt angeben, und zwar *äuſſerlich*, und dann *innerlich*. Leicht iſt es ihm, dieſen Unterſchied äuſſerlich zu finden; und ſchon durch dieſes Auffinden erkennt er den Vorzug des Menſchen vor dem Thiere. Allein die Haupt-Angelegenheit des Lehrers iſt nun, daſs der Schüler den inneren Unterſchied auffinde; denn iſt dieſs vor ſich gegangen, ſo iſt das Grundprincip des Menſchlichen oder der Humanität im Individuum hervorgetreten. Wie aber dieſes wichtige Ziel zu erreichen ſey, bey einem Subjekte, deſſen Anſchauungs-Vermögen erſt die Elementar-Gymnaſtik begonnen hat; dieſes Problem löſst ſich für uns leicht, wenn wir unſerer vorigen Grundsätze eingedenk ſind.

In der Erziehungslehre kam vor, die *Geſchichte* ſey das Bildungsmittel des inneren Sinnes bey dem

Volke;

Volke; denn der Menſch vom Volke müſſe den innern Menſchen in den Handlungen ſehen. Sie muſs hier vorzugsweiſe benützt werden. *Der Menſch muſs ſtäts ſich ſelbſt unterrichten;* er muſs alſo auch den innern Unterſchied Seiner vom Thiere ſelbſt finden; folglich bedarf der Lehrer nichts weiter hierbey zu thun, als nur eine Geſchichte vor des Schülers Auge aufzuführen, in welcher er den *innern* Menſchen im Vorzuge vor dem Thiere handeln ſieht.

Eine gleiche Eigenheit Unſerer mit dem Thiere iſt der Trieb nach Speiſen, deren Anblick unſer Auge reitzt, und deren Geruch unſern Gaumen in Bewegung ſetzet; ohngeachtet deſſen *enthalten* ſich Fritz und Chriſtian, die in einem *fremden* Hauſe mit andern Kindern in die aus Vergeſſenheit offen gelaſſene Speiſekammer, worin alle Ueberbleibſel eines Gaſtmahls aufbewahrt waren, mit den Geſpielen vom Hauſe kamen, nur das Geringſte anzurühren.

Zwar hatten ſie vielen Appetit nach mancher Speiſe, und heftigen Trieb heimlich davon zu nehmen, allein ſie hielten ſich zurück, denn ſie wuſsten, daſs die Befriedigung ihres Triebes unrecht ſey. Dagegen ſchlich ſich der Haushund mit den Kindern in die Speiſekammer, aber auch er getraute ſich nicht etwas zu nehmen, ſo lange jene anweſend waren; denn er war ſchon gar oft über das Naſchen gezüchtiget worden, und fürchtete neue Schläge. Indeſſen verlaſſen die Kinder die

Spei-

Speiſekammer, aber das Thier verkriecht ſich, und bleibt zurück. Was thut es nun?

Zwar ſchweben ihm noch die oft erhaltenen Schläge vor, wenn es auf einen Tiſch ſtieg, und etwas ſtahl; allein es kann ſich nun nicht mehr zurückhalten, und füttert ſich nach Luſt.

Und nun, lieber Lehrer! haſt du dieſe oder eine ähnliche Geſchichte nach allen Forderungen der Kunſt erzählt, ſo frage deinen Schüler, was er hier und dort finde, und er wird dir freudig, wenn gleich mit ſeinen Worten, angeben; hier das *verſtand*- und *willenloſe Thier*, dort den mit *Verſtand* und *Willen geſchmückten Menſchen.* Aber welches Feld, zu fragen, haſt du nun in der jungen Seele, die klare Kenntniſs der freyen Selbſtbeſtimmung, die daraus hervorgehenden Begriffe der *Imputation* der *Schuld* und *Strafe*, des *Verdienſtes* und des *Werthes*. Gelungen iſt dir nun das wichtigſte Werk, — den *Menſchen* gebohren zu haben.

Die Sonne der Vernunft gieng in der Kindesſeele auf, wahre Sittlichkeit, lebendige Religion, und ächte Religiöſität erheben ſich nun bey ihrem Lichte und Feuer aus dem Boden des Gemüthes.

Doch, die vorgenommene Kürze dränget uns weiter. Wir wollen nun wieder beſtimmt fragen: welches iſt die Naturgeſchichte für dieſen Kurs? *Die der Hausthiere.* Der Vortheil und ihre Behandlung von der einen Art, der Nachtheil und ihre Unſchädlichmachung von der andern Art.

Daſs Oekonomie und Technologie damit verwebt iſt, ſpringt von ſelbſt in die Augen. Daſs

Arithmetik ebenfalls hierbey ihre Uebung finde, wird Niemand bezweifeln.

Aber wer bemerkt nicht, daſs die Behandlung der Thiere auch auf den Unterricht über die Naturlehre, nämlich: Licht, Luft, Waſſer, führe.

Die *Lehre vom Menſchen* iſt ohnehin hier der Haupt-Lehrgegenſtand. An ihn reihen ſich natürlich Diätetik und Gymnaſtik an. Doch, auch die Geſchichte, die der Familie, wenn Etwas davon zu erzählen iſt, oder Geſchichten von Menſchen überhaupt, die entweder die Macht ihrer Selbſtbeſtimmung beſtens gebrauchten oder miſsbrauchten; und der Geographie, welcher Antheil des Unterrichts fällt dieſer auf dieſem Kurſe zu? Die Bewohner, Menſchen und Thiere, haben nicht beyde im Hauſe ihre eigenen Lokalitäten zur Wohnung? Die Stuben und die Ställe, die Kammer und die Küche, bilden dieſe nicht eine Topographie des inneren Gelaſſes? und wenn dieſe innere Eintheilung eines Hauſes durch die Linien-Zeichnung vor'm Auge hingehalten, und vom Schüler nachgezeichnet wird, haben wir nicht die ſchönſte Grundlage des geographiſchen Unterrichtes, und der dem Schüler aus dem Volksſtande nöthigen Mappirkunſt?

Die *eine* Hemisphäre der menſchlichen Wiſſens-Gegenſtände. — Durchwandern wir daher noch die andere, um auch das zu beſtimmen, was hier aus der Lehre vom Göttlichen vorkömmt.

Die Bildung der Lehre zur Wahrheit gieng ſchon dadurch vor ſich, daſs der Menſch ſich ſelbſt

er-

erkennen lernen mufste. Die für die Gerechtigkeit ergiebt fich, fobald der Schüler auf das Verhältnifs der Bewohner unter fich — *Aeltern, Kinder, Dienftbothen*, aufmerkfam gemacht wird. Hier ift auch der wichtigfte Moment, wo in der Kindesfeele die Idee des Staates en mignature hervorgehoben wird. Verfchiedene Perfonen wohnen hier zufammen, wie kann diefs ohne Zank, Streit und Unordnung vor fich gehen?

Einer mufs nur gebieten, die übrigen müffen gehorchen.

Die Schilderung eines Haufes, (vermittels einer Gefchichterzählung) in welchem diefes Gefetz nicht galt, bis durch Unordnung fich die Lage aller aufs höchfte verfchlimmerte, begründet die Ueberzeugung vom Urgefetze eines jeden Staates.

Die übrigen Gefetze des gemeinfchaftlichen Lebens, keinen zu kränken, und jeden das Seine ungeftört geniefsen und gebrauchen zu laffen, leiten ganz natürlich auf die Bemerkung, dafs diefs noch zu wenig fey, um als eine Familie glücklich mit einander zu leben.

Die Schilderung einer Familie, in welcher auch die Liebe herrfcht, und allfeitig fich äuffert, gewährt der kindlichen Seele das reitzende und anziehende Bild, das fie gerne umarmen möchte. Und fo wird denn auch der Bildung für die Liebe die fchönfte Grundlage gewährt.

Welche herrliche Veranlaffung ergiebt fich aber endlich noch, den Sinn für das Schöne zu wecken? Sprachen wir nicht von dem Unterfchiede

des

des Menschen vom Thiere? Ließsen wir nicht das Schöne seines Gesichtes, das edle seiner Haltung und seines Ganges bemerken? Wie praktisch ist aber erst noch diese Bemerkung für das Kindes-Leben? Die ersten Lehren des *Wohlanstandes* in Bezug auf Minick, Haltung und Gang, dem Kinde so nöthig, weil es das Fratzenartige liebt, wie schön reihen sie sich an, und welche vortheilhafte *Gymnastik* verbindet sich mit ihnen?

Die Kunstübung durch Dichtung, Musik und Zeichnen, geht hierbey parallel mit vorwärts, und der *ganze* Mensch entwickelt sich zum vortrefflichen Keime.

Vertraut ist nun der kleine Bewohner des älterlichen Hauses mit seiner Welt. Nichts wandelt mehr vor seinem Auge vorüber, ohne daſs sein Schauen mit Bewuſstseyn begleitet wäre. Nichts kömmt aber hierbey vor, was er nicht von der wahren Ansicht kannte; geschärft ist auch sein Beobachtungsgeist, erhöht sein Gefühl für Recht, erwärmt sein Herz für Menschenliebe, geweckt sein Sinn für's Schöne.

So erhöht in sich selbst, vermag er seinen Blick mehr auszudehnen, um zu kehren, und in gröſserer Mannigfaltigkeit zu fixiren. Es beginnt nun der

Dritte Unterrichtskurs.

§. 367.

Das Kind kennt den Menschen und das Thier als *Bewohner des Hauses*; wie leicht wird ihm nun

nun auch dasjenige von Selbſt zu errathen, was im Hauſe zur Befriedigung der *Bedürfniſſe* von beyden nöthig iſt?

Das Reich der *Hausbedürfniſſe* iſt alſo das Gebiet, welches wir im dritten Kurſe zu durchwandern haben. Haus – Küchen – und Tiſch-Geräthe, ſo wie Speiſe – und Futter – Vorräthe biethen nun dem Lehrer den reichhaltigſten und lehrreichſten Stoff der Unterhaltung dar. Welche Naturgeſchichte mit Wirthſchaft und Gewerbslehre, welche Naturlehre mit Anwendung auf Diätetik, welche Menſchenlehre in Beziehung auf die mannigfaltigen Bedürfniſſe, hier vorkomme und vorkommen müſſe, bedürfen wir ſicher nicht mehr dem denkenden Lehrer *vereinzelt* anzugeben, nachdem wir in den vorigen Lehrkurſen ſchon beſtimmt genug die Lehrpraxis angedeutet haben.

Die Zeichnung der Geräthſchaften, die angemeſſene Stellung der einen Art, die richtige Aufbewahrung der anderen, veranlaſst den Lehrer, die Uebung im Zeichnen, ſo wie im Geſchmacke, zu ſteigern, aber zugleich auch den topographiſchen Blick zu ſchärfen.

Die mannigfaltigen Unarten der Kinder in Beziehung auf dieſe Belehrung, ſo manche Gefahr in Beziehung auf den Gebrauch der Geräthſchaften, z. B. der von Kupfer etc. und die Geſchichten von Unglücken dieſer Art, machen dieſen Lehrkurs wieder vorzüglich fruchtvoll für das Kindes – Leben. Blicken wir nun auf die andere Hemiſphäre, und fragen uns: was können wir hier

für

für die Aneignung der Lehren vom Göttlichen thun? Die Verstandesübung zur Bildung *für die Wahrheit* gewann hier wieder einen besonderen Vortheil dadurch, *dass man das Kind die Bedürfnisse der Bewohner des Hauses selbst auffinden liess.* Die Lehren des Rechts und der Liebe wiederholen sich hier nur mit der besonderen Beziehung auf die Befriedigung der Bedürfnisse eines Jeden, wobey Jeder so oft des guten Willens und der Unterstützung des Andern bedarf.

Was zur Bildung für die Schönheit hier vorkömmt, wurde schon angedeutet. Dichtkunst und Musik erhalten nur eine allgemeine erhöhte Uebung.

So ist denn auch der dritte Lehrkurs vollendet, und wir treten zum letzten und wichtigsten über.

Vierter Lehrkurs.

§. 368.

Schon drey Lehrkurse sind mit dem Kinde durchgemacht, und noch nicht einen *Buchstaben* kennen gelernt?! Wann soll der Schüler einmahl lesen lernen?

Doch Geduld! unvermuthet wird er es lernen, aber schnell, und mit vollem Bewusstseyn.

Die *Sprache* ist das Dokument der *Menschheit*, *Humanität.* Je mehr aber der Mensch derselben sich bemächtigt, und *bewusst* ist, desto mehr dokumentirt er sich als *Mensch.*

Die

Die Sprache ist die Bedingung des menschlichen Zusammenseyns, und darum das *höchste Bedürfniss;* sie ist auch das vorzüglichste Mittel der Selbstbelehrung. Allein ohngeachtet dessen wurde sie bey dem Menschenunterrichte ausser Acht gelassen *), bis Pestalozzi sie unter seine Elementar-Bildungsmittel aufnahm.

Doch Pestalozzi gebraucht sie, um den Menschen im Anschauen, im Beobachten, im Auffassen zu üben, und das Bewusstseyn zu befördern, wozu sie freylich vom Sokrates bis auf uns von jedem wahren Lehrer, nur nicht in der Pestalozzischen Form, gebraucht wurde.

Vom Gebrauche derselben zu einem Zwecke ist aber auch hier keine Rede, sondern vom *Begreiffen und Erkennen der Sprache selbst.*

Es ist ganz etwas anderes, die Sprache zur Begründung des Bewusstseyns gebrauchen, und sie selbst erkennen lassen, um erst einzusehen, welchen Gebrauch man von ihr macht, und machen kann. In jenem Falle bezieht sich das Bewusstseyn nur auf das Objekt des Sprechens, in diesem auf die Sprache selbst, als Mittel, sich Anderen mitzutheilen. Dieser Unterricht in der Sprache hat nicht nur den Vortheil, dass er den Menschen in seinem äusseren Darstellen schauen und auffassen läst, sondern den vorzüglichen Gewin, dass der Mensch durch ihn lesen und schreiben auf die schnell-

*) Vom Unterrichte in der *Sprachlehre*, der später in den Schulen vorkömmt, ist hier keine Rede.

schnellste und gründlichste Weise erlernt, wie wir uns sogleich überzeugen müssen.

§. 369.

Das Kind hat alle Bedürfnisse des Hauses als Bedingungen des Zusammenseyns kennen gelernt; es fragt sich nun, ob es sonst kein Bedürfniss gebe. Die Schilderung eines Zusammenlebens in einem Hause, worin die Glieder der Familie aus Uneinigkeit sich aller Unterredung enthalten, oder durch unvermuthete Krankheitsfälle zu sprechen unfähig geworden sind, führt das Kind auf das letzte und erste Bedürfniss des Zusammenlebens, *die Sprache*, oder wie das Kind sich ausdrückt, auf die Nothwendigkeit, *mit einander zu reden*.

Was nun zu thun übrig bleibt, ist, den Begriff der Sprache zu verdeutlichen, und zwar durch das Hinweisen auf die verschiedenen Arten von Sprachen, damit das Kind bemerkt, dass es mehrere Mittel sich wechselseitig mitzutheilen gebe, als das *Reden*, und dass die Sprache überhaupt das Mittel sey, sich wechselseitig mitzutheilen.

Die erste und am leichtesten begreifliche Sprechart ist die *Zeichensprache*. Der Lehrer darf nur dem Kinde Winke geben, die es versteht, und wenn es einem Winke entspricht, es fragen, *ob er Etwas gesagt habe*, und das Kind begreift schon für sich, dass man auch durch *Zeichen* mit einander reden könne.

Ist der Begriff einer Zeichensprache durch mannigfaltige Zeichen hinlänglich ausgebildet, kann

der

der Lehrer zur *Mienensprache* übergehen, welche schon ein schärferes Beobachtungs - Vermögen fordert.

Hat der Schüler auch diese Art zu sprechen begriffen, so wird er abermahl auf eine neue, und zwar die *Bildersprache* geleitet, damit er bemerken muss, dass man durch *Bilder* ganze Reden ersetzen kann.

Die Analyse eines Risses von einem Meuble, die der Zeichnung einer schönen Landschaft mit allen ihren Mannigfaltigkeiten — *der Form einer Geschichte vorgelegt*, — erzeugt in dem Kinde die vollkommene Klarheit des neu erlangten Begriffes *einer bildlichen Sprache.*

Bis dahin ist nun das Kind gekommen, dass es einsieht, man könne des anderen Gedanken wissen, wenn man ihn auch nicht *reden hört*; sondern Bilder *vor'm Auge* hat, welche seine beabsichtigte Mittheilung andeuten, wie leicht ist es nun, es auf den Gedanken zu bringen, dass man auch die Zeichen, die es Anfangs als *bedeutend*, und als Sprechmittel kennen lernte, *gezeichnet einem vorhalten könne*, um ihn wissen zu lassen, was man verlange? z. B. Ein einwärts gebogener Finger bedeutet; *komm her;* eine verkehrte Hand: *geh hinweg*, u. s. w. Die Menschen wurden mit einander eins, dass diese Zeichen dieses bedeuten, um nicht immer reden zu müssen; es ist also gleichviel, ob wir sie in der That sehen, oder im Bilde vorgehalten haben. Wer nun diess einmahl weiss, dem darf ich solche Zeichen, nur abge-

zeich-

zeichnet hinhalten, und er wird ebenfalls meinen Wünſchen entſprechen, er wird kommen oder gehen.

Wenn nun die Menſchen darüber eins wurden, und wir es auch werden, ſo hängt es von uns ab, uns mehrere dergleichen Zeichen für Worte zu wählen, und zu gebrauchen, und wir können ſodann mit einander ſprechen, ohne einander zu ſehen.

So weit wird das Kind durch die Geſchicklichkeit des Lehrers geführt, und entſteht in ihm natürlich das Verlangen, eine Sprache kennen zu lernen, vermittels welcher es mit andern ſich unterhalten kann, ohne zu reden, ja ohne ſie zu ſehen.

§. 370.

Wir ſind nun an dem Punkte angelangt, auf welchen auch die Natur den Menſchen führte, als ſie ihm die Schriftſprache lehrte, wie uns die ältere Geſchichte im Allgemeinen, und das Beyſpiel der ſich noch unverbrüchlich treu bleibenden chineſiſchen Nation mit ihrer *Ziffer-Sprache* noch darthut.

Das Leſen war erſt eine Folge des Schreibens; eben darum darf es auch, wenn es gründlich und fruchtvoll gelehrt werden ſoll, nicht vor dem Schreiben gelehrt werden, ſondern das Schreiben bringt es nothwendig mit ſich.

Der Lehrer, der ſich nun der Chifre-Sprache ohnehin nur zur Erleichterung ſeiner Methode,

den

Selbstunterricht zu befördern, bedient, wählt sich willkührlich, jedoch nach der Wahl bestimmt, gewisse Zeichen für ganze Wörter, welche er den Kleinen auf diese Weise mittheilen will. Die Zeichen selbst sind, und dürfen nur verschiedene Bestandtheile mathematischer Figuren seyn, damit das Kind sie ohne Aufenthalt nachzubilden vermag. Ist es nun an dem, dass das Kind zu seiner eignen Freude, schon mehrere Zeichen sich gemerkt hat, und vermittels derselben mit dem Lehrer gleichsam eine Korrespondenz, wenigstens von einer und der anderen Rede führen kann, wobey der Lehrer theils diktirt, um schreiben, — theils anschreibt, — um lesen zu lassen; so gelingt es ihm noch leichter, mit der Fortsetzung dieser Korrespondenz die Ueberzeugung bey dem Kinde zu bewirken, dass es eine *beschwerliche* Korrespondenz sey, weil das Gedächtniss bey der schnellen Vervielfältigung der Zeichen sein Unvermögen beweisst, in jeder Zeile jedes Zeichen ohne Anstand zu behalten.

Gerade diese Bemerkung veranlasst den Lehrer scheinbar, seinen Unmuth zu äussern, und diese Art von Sprache mit dem Kleinen aufzugeben, ob sie gleich diesem Freude machte. Die hierauf erfolgte sichtbare Unzufriedenheit des Kleinen bestimmt nun den Lehrer, dessen Aufmerksamkeit auf's Neue zu reitzen und zu spannen, indem er ihm unter der Bedingung der gespannten Aufmerksamkeit verspricht, ihm eine Bildersprache zu lehren, wobey er nur vier und zwanzig Zeichen

zu

zu merken habe, und zwar Zeichen, die er alle auf der Stelle machen könne, wenn er deren nur *zwey gesehen und gemacht habe.*

Dem Kleinen diese sonderbare Angabe zu erklären, macht der Lehrer ihn auf eine Täuschung aufmerksam, in welcher wir uns gemeiniglich befinden, nämlich auf die Meinung, als sey jedes Wort nur — ein Ton. Dabey versäumt er aber nicht, seine vorige Angabe wiederholt zu bekräftigen, daſs, ohngeachtet jedes Wort aus mehreren Tönen bestehe, es für alle Worte doch nur *vier und zwanzig* gebe, folglich man auch nur *vier und zwanzig Zeichen* nothwendig habe.

Um dieſsfalls zum Ziele zu kommen, bringt der Lehrer mehrere Worte vor, in welchen *durchaus* derselbe Ton hörbar ist, z. B. der Ton *i.* in folgenden Worten: D*i*e l*i*eben K*i*nder s*i*tzen *i*mmer *i*n *i*hren Z*i*mmer st*i*lle und fle*i*ſsig, u. s. w,

Es beginnt nun der Schreibunterricht in der That, und zwar nach folgenden Regeln.

a) Der Lehrer wählt hierzu die lateinische Schrift, sowohl ihrer einfachen Form wegen, als auch wegen dem leichten Uebergange von ihr zum deutschen Drucke.

b) Er theilt sich die Buchstaben in vier Klassen, nach ihrer Beziehung auf die Parallel-Linien, welche er zur Basis nimmt.

Die erste Klasse sind nämlich die Buchstaben, welche innerhalb den Parallelen stehen, die, welche darüber — die, welche darunter — und die, welche darüber und darunter reichen.

c)

c) Der Anfang geschieht durch die Zeichnung der zwey Grundbuchstaben I und O, aus welchen alle übrigen geformt werden. Es gehörte nämlich Diess mit zu den Hauptmängeln des Schreibunterrichtes, dass das Kind einen Buchstaben nach dem andern vorgezeichnet erhielt, und im Wahne stäts einen neuen machen zu lernen, sich von dem Nachzeichnen des einen zu dem des andern langsam forthalf.

Sobald ihm nun gezeigt wird, dass es ausser zweyen im Grunde keinen neuen mache, so ist der ganze Unterricht in der kürzesten Zeit vollendet. — Dass sich's nun in der That so verhalte, wird auf folgende Weise dargethan. Wir nehmen das i, sodann nehmen wir das i zweymal und aneinander gehängt, und erhalten n, dreymal m. Wir nehmen es einmal ganz, und das zweytemal wie im n, halb, und erhalten r. Wir nehmen es abermal zweymal, allein die schiefe Linie, mit welcher viele Buchstaben anfangen und schliessen, wird jetzt am Ende der ersten Linie angesetzt, und wir erhalten u. Wir stellen nun die senkrechte Linie des i schief, und dehnen die Schlusslinie bis zur selben Höhe, und erhalten v. Nehmen wir diess doppelt, so haben wir w. Wir stellen die Grundlinie des i wieder etwas schief in der entgegengesetzten Richtung, und machen die zwey Schlusslinien zu wagrechten, und wir haben das z; sobald wir noch eine kleine wagrechte durch die Mitte ziehen.

Wir

Wir haben nun die geradlinichten vollendet, und kommen zu den krummlinichten, die noch in der Parallele ſtehen. Die Baſis hiervon iſt das o, als Kreis. Das zur Hälfte genommen, und oben mit einem kleinen Kreiſe geſchioſſen, giebt e; das o ganz genommen, und das i darangefügt, giebt a. Wir ſchreiten nun zur zweyten Klaſſe, und zeigen wieder, daſs *nur dieſelben Buchſtaben vorkommen.* Das i über der Parallele verlängert, giebt l, wird an dieſem l anſtatt der Schluſslinie ein i angefügt, ſo haben wir h; wird dieſes l oben mit einer kleinen wagrechten Linie durchſtrichen, erhalten wir t. Wird dieſe kleine Linie hinweggelaſſen, und dafür unten am Fuſse des verlängerten i ein halbes o auf der linken Seite angeſetzt, ſo haben wir d. Wird dieſes halbe o auf der andern Seite angefügt, ſo haben wir b.

Nun iſt auch dieſe Klaſſe vollendet, und wir kommen zur dritten. Was ſich am leichteſten und zweckmäſsigſten darſtellt, iſt das p. Das über die Parallelen hinausreichende l wird nur umgekehrt geſtellt, d. i. unter die Parallele hinabgezogen, und das halbe o angeſetzt. Im Falle aber dieſes halbe o auf der anderen Seite angeſetzt, und der Strich am Ende auf derſelben Seite etwas eingebeugt wird, haben wir g. Das q kann noch füglich hinweggelaſſen werden.

Die zwey noch übrigen Buchſtaben ſind demnach das über und unter der Parallele verlängerte i mit dem Unterſchiede, daſs anſtatt der Anfangs- und Schluſs-Linien eine kleine Schweifung angebracht

bracht wird, und das f durch die kleine wagrechte Linie in der Mitte sich vom s unterscheidet.

d) Allein man glaube nicht, daſs ohne weiters mit der Erzeugung der Buchstaben fortgefahren werden könne, und so das Alphabet nur auf eine schnellere Weise gelehrt werde, sondern im Gegentheile, *kein Buchstabe darf isolirt gelehrt, sondern es muſs jeder in einem Worte vorgebracht werden;* ja, damit das Erlernen der Buchstaben unseren früheren Grundsätzen gemäſs sicher *geistig*, und *mit Leben* und *für's Leben* vor sich gehe, fordert die Kunst hier folgende Stufenleiter.

Es wird ein Ton ausgesprochen, der Ton sodann in ein Wort gesetzt, das Wort in einen Satz gestellt, und zur richtigeren und lebendigeren Ergreiffung des Sinnes des Satzes, eine Anekdote oder Geschichte erzählt, aus der sich zugleich die Anwendung des Schreibunterrichtes ergiebt.

Daſs darum mit dem kleinsten Worte begonnen werden müsse, und zwar mit in, wird Jedem einleuchten; jedoch sollen ein paar Beyspiele die eben erwähnte Kunstforderung beleuchten.

Nach der richtigen und lebendigen Vorbereitung zur Buchstaben-Schrift spricht der Lehrer zu den Kindern: Ihr habt nun den Ton i in vielen Worten gehört, wir wollen ihn demnach hier zeichnen.

Ihr seht, daſs dieses Zeichnen sehr leicht zu machen ist, denn es sind — wie viele Linien? und was für Linien? Die Kinder, welche bisher das

Zeich-

Zeichnen fortgeſetzt hatten, beantworten nicht nur die Fragen, ſondern zeichnen auch ſogleich den Buchſtaben nach. Lehrer: Ihr hört ſehr oft das Wort *in*, z. B. Komm *in* das Haus! Er geht *in* den Garten, u. ſ. w. Aus welchen Tönen beſteht es? Kinder? Aus zwey, i und n. Lehrer: Wenn ihr alſo den zweyten auch zu zeichnen wüſstet, ſo könntet ihr ſchon ein Wort ſchreiben. Seht, ein Knabe, Fritz hieſs er, der ſchreiben lernte, machte mit dieſem einzigen Worte ſeinem Vetter Anton, der ihn ſehr gerne hatte, ſehr viele Freude. Er kam aus der Schule, und begegnete ſeinem Vetter zunächſt an ſeinem Hauſe. Er lief auf ihn zu, und ſagte: lieber Vetter, bleib er ein wenig da ſtehen! ich will ihm etwas ſagen, *ohne* zu reden. Fritz lief nun einige Schritte zurück, hielt ſtille, zog ſeine Schiefertafel hervor und ſchrieb: ſodann winkte er dem Vetter, hielt ihm, als er kam, die Schiefertafel vor, und deutete auf das Haus. Der Vetter hatte ungemeine Freude, nahm Fritz bey der Hand, und gieng mit ihm — wohin glaubt ihr? In's Haus. Was hatte der Knabe für ein Wort geſchrieben? *in.* — Gut, ſo ſchreiben wir's denn auch!

Wir dürfen ja das i nur verdoppeln, und dabey nur bemerken, daſs wir die ſchiefe Schluſslinie, weil der Buchſtabe noch nicht geendigt iſt, erſt an dem zweyten Grundſtriche anſetzen. So wird nun das Wort geſchrieben, eben darum auch zugleich *geleſen*.

Der

Der dritte Buchſtabe, welcher darauf folgt, iſt das m. Der Lehrer verfährt auf gleiche Weiſe; nur ſorgt er jetzt ſchon für die Uebung der Zuſammenſetzung dreyer Bnchſtaben i – n – m, und vorzüglich dafür, daſs der Schüler den Ton des Halblauten in der Zuſammenſetzung *vor* und *nach* dem Lauten kennen lernt. Nach ſeinen Kunſtregeln den Unterricht in jedem Momente für's Leben und lebendig zu machen, folglich des Lebens Aeuſſerung immer geſchichtlich darzuſtellen, benützet er auch hier wieder ein Geſchichtchen. Z. B. Ein ſehr braver alter und reicher Mann, (im Dorfe oder in der Stadt) hatte alle ſeine Kinder verloren, und hatte darum ſeine Freude noch an braven Schulkindern. Sie konnten an allen Spieltagen zu ihm kommen, und wurden jedesmal beſchenkt.

Eines Tages kamen wieder zwey Knaben zu ihm, Michel und Karl. Der Alte hatte eben ein Körbchen der ſchönſten Früchte auf dem Tiſche ſtehen, reichte aber dieſsmal nichts, ſondern unterhielt ſich mit den Knaben bloſs über das, was ſie in der Schule gelernt hätten. Sie ſagten ihm, daſs ſie auch ſchon leſen und ſchreiben angefangen hätten, und ſchon mehrere Worte zu leſen und zu ſchreiben vermöchten. Gut! ſagte der Alte: ſo werde ich gleich erfahren, ob ihr in der That etwas gelernt habt. Er ſtellte das Körbchen mit den Früchten auf den Schieſertiſch, ſchrieb darneben: *nimm*, und ſagte zu Michel (Karl muſste unterdeſſen zur Thüre hinaus) wenn du leſen kannſt, ſo weiſst du jetzt, was du thun darfſt.

Michel war ein unachtſamer Knabe, und hatte in der Schule bey dem Schreibunterrichte wenig aufgemerkt; er vermochte darum das Wort nicht *zu* leſen. Nun muſste er zurücktreten, und Karl wurde hereingerufen. Karl ſtand an dem Tiſche, beſann ſich nicht lange, und nahm eine Birne aus dem Korbe.

Der Alte freute ſich ſo, daſs er dem Jungen alle Birnen ſchenkte, und Micheln leer abziehen lieſs. Wie las nun Karl das Wort?

Auf eine ſolche Weiſe fortſchreitend, und mit immerwährender Uebung des vorher Erlernten hat der Lehrer am Schluſse des Alphabets Schreiben und Leſen zugleich gelehrt.

e) Bey dem *erſten* Unterrichte der *Buchſtaben* muſs jeder Buchſtabe nur in ſeinem *rohen* Elemente gezeichnet werden, um nur die Geneſis der Buchſtaben vor das Aug zu ſtellen.

f) Um die Regelmäſsigkeit der Buchſtaben gleich im Grunde zu lehren, müſſen ſie auf mathematiſche Figuren reduzirt werden. Gleich bey dem i, bey deſſen Formirung man anfangs die Anfangslinie eben ſo lang als den Grundſtrich zu machen hat, wird gefragt, welche Figur daraus am leichteſten zu formiren ſey, und ohne Anſtand errathen, daſs von der Anfangslinie bis zum Grundſtriche, oder der ſenkrechten Linie nur eine wagrechte gezogen werden dürfe, um ein Dreyeck zu erhalten. Nun wird aber die Baſis dieſes Dreyecks eben ſo weit verlängert, und eine

Linie

Linie von der Spitze des bisherigen Dreyecks herabgezogen, so erhalten wir ein Dreyeck, in dessen Mitte der Buchstabe steht.

Der Lehrer hat nun den Schüler darauf aufmerksam zu machen, daſs jeder Buchstabe so stehen müsse; aber weil es unschicklich sey, jeden Buchstaben in ein Dreyeck zu setzen, so dürfe man nur die Basis zu einer Linie verlängern, und von der Spitze des Dreyecks im Gleichen die Linie fortziehen, so erhalte man die Parallelen, in welcher eine Reihe Buchstaben zu stehen kommen. Was die übrigen Buchstaben betreffe, müssen sie, wenn sie darüber oder darunter stünden, *eben so hoch* darüber als *darunter* stehen.

§. 371.

Der Schüler lehrt sich nun auf diese Weise gleichsam Schreiben und Lesen selbst; allein er lernt es sogleich im ersten Ursprunge zum *wahren Zwecke*, nämlich als Mittel des Ersatzes einer mündlichen Unterredung oder Belehrung. Denn er lernt nur schreiben, um etwas, was nicht mündlich mitgetheilt werden kann oder soll, hinzuschreiben und lesen, um zu wissen, was hier auf diese Weise mitgetheilt wird.

Der groſse Vorzug dieser Methode vor jeder andern besteht daher noch insbesondere darin, daſs hier nicht ein Lesen als *Lesen*, und ein Schreiben als *Schreiben*, d. h. die Fertigkeit *lesen* und *schreiben* zu können, angeeignet, sondern *Etwas zu lesen*, und *Etwas zu schreiben*, gelehrt wird.

Auf

Auf diese Weise lernt auch der Schüler richtig die Worte aussprechen, und gleich im Ursprunge *natürlich* lesen, und der abscheuliche Schulton wird verbannt. Aber er lernt auch lesen mit stäter Uebung des Verstandes. Das Schreiben aber lernt er gleich im Ursprunge *orthographisch*, weil er nur Zeichen hinzumachen gewöhnt wird — *für die Töne, welche er aus dem Munde fliessend vernimmt.*

Die vorgesteckte Gränze des Werkes erlaubt es nicht, über diese Methode des Lesen-Lernens mich noch ausführlicher zu verbreiten, und ihre Vortheile noch deutlicher zu zeigen; denn dazu ist für die minder denkenden Lehrer eine besondere Schrift nöthig. Allein der Vorzug *dieser* Methode ist schon in der Praxis erwiesen; denn in zwey Monaten vom Anfange des Unterrichtes über den ersten Kurs, lernt der Schüler lesen, schreiben, rechnen, mathematische Figuren zeichnen, und alle Kentnisse *seines* Lebens.

Staunend sieht und horcht das Aeltern-Paar und der Fremde, wenn ein Kind nach einer so kurzen Unterrichts-Periode sich voll des Bewufstseyns und Frohsinnes mit ihnen über seine Welt unterhält, und auf Verlangen jedes Wort, das man ihm diktirt, schreibt, und jedes, das man ihm schreibt, liest. Der Lehrer hat nun keine andere Gelegenheit mehr, als die erworbene Kunst, mit Bewufstseyn zu lesen und zu schreiben, zur Fertigkeit zu steigern, und daher nun eine geschickte Uebung darin eintreten zu lassen.

Als

Als Stoff dazu dient ihm die bisherige Unterhaltung über das erste Lebensverhältniss. Ist aber der Schüler im Lesen des in lateinischer Schrift Gefertigten hinlänglich geübt, so tritt der Lehrer mit ihm zur Druckschrift über, und vollendet hiermit den wichtigen vierten Lehrkurs.

Der Schüler ist nun auch stark genug geworden, um mit ihm die Wanderung in ein neues Lebensverhältniss oder in eine neue Welt anzutreten.

Zweytes Lebensverhältniss.

Die Gemeinde.

§. 372.

Es kann keinen auffallenderen Beweis darüber geben, *dass die Menschen zu einer Einheit im Leben bestimmt seyen*, als die durchaus eben auf diesen Naturtrieb sich gründenden, wirklichen *Einheits-Institute*, die sich von der Familie an bis zum Vaterlande in immerwährender Stufe darstellen.

Die Familie, was ist sie anders, als ein Institut der Einheit, ähnlich dem Staate, und wie sichtbar unterhält das gemeinschaftliche Interesse das Band der Einheit? Aber was ist ausser dem Hause die *Gemeinde* anders? Aus welchem Grunde erklären sich der Trieb, Gemeindegüter zu be-

sitz.

ſitzen *), die Vermächtniſſe reicher Gemeindeglieder an ihre Gemeinde zu ziehen, der Stolz reicher Gemeinden auf ihre Beſitzungen, das eiferſüchtige Feſthalten ihrer Rechte und Privilegien; als aus dem Willen der Natur: *die Menſchen ſollen ſtäts einen Verein bilden?* Wiederholt ſich aber nicht daſſelbe Naturgeſetz auch in gröſseren Vereinen, wenn ſie auch willkührlich angeordnet ſind? Welches Zuſammenhalten bemerkt man nicht in ganzen Gerichten, wenn das eine und andere bey allgemeinen Laſten vor dem andern in Anſpruch genommen wird, welches Zuſammendrängen der einzelnen Gemeinden bey dem Vorſtande des Gerichtes?

Aber noch auffallender zeigt ſich dieſer Naturtrieb in Provinzen, wo er ſo oft in Bezug auf die Einheit des Ganzen ſogar nachtheilig wirket, und — am auffallenſten in Königreichen, wo er ſich als Patriotismus vorſtellt.

Warum wird denn aber die menſchliche Natur in dieſer Beziehung nicht aufgefaſst? Warum ſucht man nicht dieſem Naturgeſetze das Bewuſstſeyn unterzuſtellen, damit es in jedem Verhältniſſe auch mit der nöthigen Ausdehnung oder Beſchrän-

*) Von dieser Anſicht aus muſs uns sicher die *gänzliche* Vertheilung der Gemeindegüter für die Erhaltung des Gemeinde-Sinnes äuſſerst nachtheilig vorkommen, so vortheilhaft die Vertheilung derjenigen Güter ist, welche bey beſserer Benützung den Wohlstand der Einzelnen vermehren.

schränkung zu besonderen und zum allgemeinen Zwecke wirke.

Das soll unserer Lehre hauptsächlichster Strebepunkt seyn.

Aber fragen wir auf der andern Seite: was wollt ihr alle, die ihr Menschen unterrichtet, mit eurem Unterrichte? Sie sollen zu leben lernen, und ihre Pflichten kennen. Aber wo ist denn ihr Leben, und worauf beziehen sich denn ihre Pflichten?

Tritt euch hier denn nicht wieder in beyder Beziehung der Gedanke der *Menschenverbindung* vor das Aug?

So lasst denn auch euren Unterricht stäts *im Kreise einer Verbindung* sich herum bewegen! Wir thaten diess in der ersten Menschenverbindung, und wollen es nun auch in der zweyten thun.

§. 373.

Der junge Schüler ist schon so weit herangewachsen, dass er auch in seinem Wohnorte herumkömmt. Es geht hier für ihn eine neue Welt auf, allein ohne Reitz, ohne Anleitung und Anweisung sieht er sie eben so wenig, als er vorher die Bestandtheile und Bedingungen der vorigen wahrnahm. Was hat nun der Unterricht hier anders zu leisten, als was er vorher mit so grossem Gewinne unternahm.

Der Lehrer hat nun die neue Welt einer Seits, aber auch den Stoff des menschlichen Wissens anderer Seits im Auge, und mit seinem durch

Wis-

Wiſſenſchaft und Kunſt ſchon beſtimmten Gange beginnt er die Wanderung. Das Auffaſſen des Sinnlichen macht den Anfang.

Die Welt iſt die *Gemeinde.* Dazu gehören ihr Gebiet und ihre Einheitsverhältniſſe. Die erſte Frage iſt alſo, was gewährt jenes für das Leben?

Der Lehrer wandert die Produkte der Natur durch, welche auf dieſem Gebiete zu finden ſind.

An dieſes Auffaſſen derſelben reiht ſich ſogleich die Wirthſchafts - und die Gewerbslehre, beſonders, in wie ferne die Produkte, welche das Gebiet liefert, im Schoſe deſſelben verarbeitet werden. Und wie ſchön erweitert ſich nun der geographiſche Unterricht? Vorhin erhielt der Schüler den Gedanken einer im Bilde dargeſtell*ten Topographie* des Hauſes durch Hülfe eines Riſſes; jetzt lernt er ſeinen Wohnort und deſſen Bezirk mappiren. Ausgehend von ſeinem Hauſe, das mit einer kleinen Linie bezeichnet wird, hinter welcher der Anfangsbuchſtabe ſeines Namens ſteht, muſs er ſelbſt beſtimmen, wer zur Rechten und zur Linken folgt, ſo wie, welche Häuſer gegenüberſtehen, und indem jedes mit einer Linie auf gleiche Weiſe bezeichnet wird, entſtehen die Straſſen, und im Verfolge der ganze Ort vor ſeinem Auge mit der Einbildungskraft ſelbſt aufgefaſst, und durch eigne Hand gezeichnet.

Will der Lehrer nun auf ähnliche Art auch den geographiſchen Unterricht auf das Gemeinde-Gebiet ausdehnen, ſo darf er, nach dem Stande der Sonne richtend, nur den Schüler fragen, wel-

chen

chen Ort er zunächst bemerkt, oder wenn die Lage eines Orts den Gesichtskreis beengt, welche Orte er als nächste schon hatte nennen hören, um sodann ihm zu bestimmen, in welcher Gegend sie in Beziehung auf den Wohnort liegen.

Auf gleiche Weise werden diese in ihrem Lokalverhältnisse mit Zeichen angemerkt, so wie Berge, Wälder und Flüsse, welche als besondere Punkte der Aufmerksamkeit in *Beziehung auf das Leben* vorkommen, auch mit ihren Zeichen unterschieden werden.

So wie die Naturbeschreibung sich mit einem auch für den übrigen Unterricht unbeschreiblichen Gewinne nur auf diesen Kreis einschränkt, eben so behandelt auch der Lehrer nichts mehr von der Naturlehre, als was sich in diesem Bezirke dem Schüler-Auge als Naturerscheinung darstellt, aber auch nur *mit der Beziehung auf sein Leben.* Der Schüler sieht Regen fallen, er sieht Nebel aufsteigen, er sieht zur andern Zeit gefrieren, er sieht die Erde mit Schnee bedeckt, und wieder zur anderen Zeit sieht er Blitze kreuzen, und hört den Donner krachen. Er soll nun dabey *menschlich sehen und hören.* Er bedarf aber darum nichts mehr zu wissen, als nur die Erscheinung einer Seits mit *Bewusstseyn* zu sehen und zu hören, und andrer Seits nur ihren Einfluss auf das allgemeine Wohl, so wie den nächsten Einfluss auf sein individuelles körperliches Wohlseyn kennen zu lernen.

Ge-

Gerade dadurch erhält der Lehrer auch die Veranlaſſung, das Nöthige von der Menſchenlehre anzubringen.

Der Schüler hört auch in ſeiner jetzigen Welt von Krankheiten und Todesfällen. Dieſs gewährt eine neue Veranlaſſung, die phyſische Anthropologie noch etwas mehr auszudehnen. Doch, der Schüler bemerkt auch Erſcheinungen in der moraliſchen Natur. Es giebt Zänkereyen, oft Raufereyen. Wie zweckmäſsig knüpft ſich hier der *nöthige* pſychologiſche Unterricht an? Geſchichten von Unglücksfällen des Zornes oder Haſſes machen endlich den Unterricht anſchaulich-praktiſch. Das Kind muſs es nun bemerken, daſs in ihm Etwas lebe, welches den Körper, als *Maſſe* zum Reden, ſo wie zum Handeln beſtimmt; denn ſonſt würde Alles an uns ruhen. Eben dieſes, der Maſſe entgegengeſetzte Weſen, vermag uns denn auch, wenn wir zornig werden, zu beruhigen etc.

§. 374.

So wird der Unterricht in den Real-Lehr-Gegenſtänden geſchloſſen, allein von der vorzüglichſten Wichtigkeit iſt der in den Ideal-Lehr-Gegenſtänden; denn er erhält hier den Moment, wo der Grund zur eigentlichen Religion gelegt wird.

Dem Kinde, das nun auch in der Gemeinde herumwandelt, kommen Gegenſtände vor das Aug oder zum Ohre, welche die moraliſchen Gemeindeverhältniſſe andeuten.

Es

Es hört von einem Stadtkommissär — Burgermeister — Dorfsmeister, Schuldtheisen u. d. gl. sprechen. Es hört von Gemeinde-Versammlungen, oder sieht die Leute dazu gehen. Es sieht Kirchen, und sieht die Leute dahin wallen *), es hört sie da singen und beten. So wie es vorher nichts sehen sollte, ohne, wenn der Gegenstand für sein Wissen angieng, *menschlich zu sehen*, so muss es auch hier nichts wahrnehmen, ohne darüber die ihm nöthige und frommende Aufklärung zu erhalten.

Die Unterredung von dem Ortsvorstande in einer ächt sokratischen Manier muss das Kind dahin bringen, dass es einsieht, die Stadt oder das Dorf mache eben so gut *Eines* aus, als im Hause die Familie. Alle müssen zusammenstehen und zusammen helfen, damit sie auch alle zusammen leben können, Gefahren entgehen, Unglück vermeiden oder mindern, und Beschwerden sich erleichtern. Was dort der Vater ist, ist hier der Gemeinde-Vorstand. Wenn diess nicht Statt hat, so läst sich gar nicht denken, wie die Gemeinde bestehen will.

Auf

*) O! wann wird die verderbliche Sitte, die heillose Gewohnheit der Aeltern aufhören, Kinder in die Kirchen *zu tragen*, oder Kinder unmündig dahin zu führen, oder Kinder ohne Sinn und Gedanken dahin zu treiben? Möchte eine höhere Staats-Polizey zur Ehre der Religion, und zum Frommen der Menschheit diesen Unfug verbieten.

Auf diese Weise geht *die Bildung für den Sinn für Wahrheit vor sich.*

§. 375.

Die ersten Gesetze für das Gemeinde-Leben sind hier, wie auch dort: *Lass jedem das Seine, kränke, störe und betrüge Niemanden*, denn wenn sich Jemand so Etwas in der Gemeinde erlaubt, dann ist alles Zusammenseyn schon untergraben.

Hat der Lehrer All diess ausgemacht, und dem Kindes-Auge so hingestellt, dass es selbst das bekräftigende Urtheil fällt, so ist die Bildung für den Rechtssinn schon zum Theile erreicht. Allein auch das Bild des Staates muss in der Kindesseele nun immer beleuchteter hervorgehoben werden. Das Kind muss nun schon das Wesen einer *öffentlichen Ordnung* wahrnehmen.

Es giebt bestimmte Gesetze und Verordnungen, welche verkündet werden, um sie zu halten; wer diese nicht hält, spricht Hohn der Gemeinde, er beleidigt Alle, er muss gestraft werden, er muss leiden, damit allen Genugthunng geschehe, damit die hohe Achtung vor Gerechtigkeit wieder sichtbar werde. Wenn das nicht geschehe, würden alle brave Menschen unzufrieden seyn, und die nicht recht brav sind, würden verführt werden, auch das Recht zu verletzen. — Die Unordnung reisst ein, die Gemeinde könnte nicht mehr bestehen. Der Vorsteher muss daher dafür sorgen, dass solche böse Menschen sich in der Gemeinde

nicht

nicht erheben. Er muſs dafür wachen, und wenn einer entdeckt wird, muſs er ihn zur Strafe ziehen.

So wird denn für die Bildung für Recht und Staat, oder mit andern Worten für den Gemeingeiſt geſorgt. Allein eben die hierbey berührten Saiten geben Töne, mit welchen ſo leicht in die Bildung für die Liebe hinüber geſpielt werden kann.

§. 376.

Keines darf in der Gemeinde das andere verletzen oder kränken, oder ſtören, und wer es thut, beleidigt alle. Alle zuſammen machen Eines — eine Familie — wie die des Hauſes aus. Sollen denn die Glieder der Gemeinde — die Nachbarn, ſich bloſs enthalten, einander nicht zu verletzen und zu kränken? Sollen ſie einander nicht auch unterſtützen, damit es allen wohl gehe? Sollen ſie darum nicht alle einander gut ſeyn, damit ſie auch für einander ſorgen? — Geſchichtchen ſtellen nun dem Princip gemäſs *das liebevolle Gemeindeleben dar.* Z. B. Eine Familie entfernt ſich von ihrem Hauſe, und hinterläſst nur eine Magd. Sie hatte ein groſses Haus, das ein wenig vom Dorfe entlegen war. Daher zeigte ſie wegen Unglücksfällen, die ihr Haus treffen könnten, ihren nächſten Nachbarn ihre Entfernung an. Alle Nachbarn liebten ſich einander. Die Anzeige war genug für dieſe, Sorge für das Haus zu tragen. Die Leute ſind einen halben Tag entfernt, da zieht ein ſchweres Gewitter über den Ort her; ein heſtiger

Don-

Donnerſchlag erſchüttert alles, und erzeugt den Gedanken, daſs der Blitz irgendwo eingeſchlagen habe. Jedermann ſieht ſich in ſeinem Hauſe um, aber die Nachbarn des verlaſſenen Hauſes rennen dann auch in des Nachbars Haus. Betäubt liegt hier die hinterlaſſene Magd auf den Boden, heftiger Schwefel-Geruch kündet das Einſchlagen an, und bald hört man auch das Kniſtern einer Flamme unter dem Dache.

Die beyden Nachbarn rufen um Hülfe zum Fenſter hinaus, und alle Nachbarn rennen herbey. Ein Theil beſchäftigt ſich, die Magd zu ſich zu bringen, ein Theil räumt Meubles, Kleider und Vieh aus dem Hauſe, ein Theil braucht alle Anſtrengung zum Löſchen.

Es gelingt die Mühe der guten Nachbarn. Das Feuer wird gelöſcht, die Magd kömmt wieder zu ſich, und die Familie, welcher die Nachricht zueilte, kömmt beſtürzungsvoll gelaufen.

Da treten die guten Nachbarn um ſie herum, beruhigen und tröſten ſie, und indem die Familie ihr Haus betritt, kommen die Nachbarn, welche den Hausrath, die Kleider und das Vieh gerettet hatten, mit allen Habſeligkeiten wieder angezogen, und übergeben alles unter freudevollen Glückwünſchungen. Dank- und Freuden-Bezeigungen wechſelten nun durch die ganze Gemeinde. O! wer möchte nicht gerne in einer ſolchen Gemeinde leben! Der Lehrer fährt fort:

Sieh, mein Kind! die Menſchen erkennen es ſelbſt, daſs ſie einander gut ſeyn ſollen, und daſs

ſie

ſie dann ſo wohl und glücklich zuſammen leben. Aber eben darum verſprechen ſie es auch einander. Hörſt du nicht alle Feyertage läuten, und ſiehſt die Leute in die Kirche mit einander gehen. Bald wirſt auch du dahin kommen; da wirſt du ſehen und hören, wie ſie mit einander ſingen und beten, und wirſt erfahren, daſs ſie ſich da alle mit einander verſammeln, um ſich's immer auf's neue zu verſprechen, daſs ſie einander lieben wollen. Aber ſie verſprechen dieſs noch wem andern, von dem du noch nichts weiſst, — (feyerlich und nachdrucksvoll wird auf einmal die Rede des Lehrers, und ſein Geſicht verklärt ſich) ſie verſprechen es — *Gott* — *Gott* — dem man Alles heilig halten muſs, was man verſpricht; *Gott*, der Herr und Vater aller Menſchen iſt *Gott;* der Alles giebt, was du ſiehſt, Alles vermag, was du nur denken kannſt; Alles ſieht, was du thuſt; Alles weis, was du denkeſt; alles Böſe ſtraſt, was die Menſchen thun und denken, und alles Gute belohnt, was ſie denken und thun. Lieber Fritz! willſt du dieſen groſsen, dieſen mächtigen, dieſen allwiſſenden, dieſen guten, dieſen gerechten Gott näher kennen lernen? Sieh, wo du dich hinwendeſt, da iſt er, wenn du ihn auch nicht ſiehſt, und (*langsam und rührend*) du wuſsteſt bis jetzt noch nichts von ihm. *(Freudig)* Aber nun wirſt du bald mehr wiſſen, wenn du aufmerkeſt.

Nicht wahr, du ſagteſt ſelbſt: die Menſchen müſſen gerecht gegen einander ſeyn, ſonſt verdienen ſie Strafe, und wenn ſie nicht geſtraft würden,

den, ſo wäre dieſs gar nicht recht. Allein ſage, mir, wird es denn immer entdeckt, wenn Einer heimlich etwas Böſes thut? und wenn es nicht entdenkt wird, ſo kömmt ja der Böſe ungeſtraft davon. Biſt du damit zufrieden? Doch, haſt du nicht geſagt, die Menſchen ſollen einander nicht bloſs nichts Böſes thun, ſondern ſollen ſich einander Gutes thun, einander gut ſeyn, einander lieben? Wenn es aber Menſchen giebt, die andern nicht gut ſind, die andern Menſchen nichts Gutes thun, die andern vielmehr Böſes wünſchen und gönnen, ſind dieſs keine haſſens- und ſtrafwürdige Menſchen? Möchteſt du nicht auch wünſchen, daſs es ihnen nach Verdienſt ergehe? Aber wer ſoll ſie ſtrafen? Wer weis, wie die *Menſchen* innerlich ſind?

Möchteſt du darum nicht, daſs es einen Herrn und Vater der Menſchen gebe, der All dieſs wüſste, aber auch ſo gerecht wäre, daſs er alles Böſe unter den Menſchen ſtrafte, und alles Gute belohnte, ſo wie gute Väter und Vorſtände es thun? Aber wo müſste der ſeyn? Um und unter allen Menſchen, denn überall giebt es gute und böſe. Da ſollten wir ihn ja ſehen? Meinſt du, Lieber, dieſs wäre nöthig? Erinnerſt du dich, was wir jüngſt bemerkten, daſs in deinem Körper etwas wohnt, welches macht, daſs du ſiehſt, hörſt, denkeſt und handelſt, ein Weſen, das du ſelbſt biſt, und das wir *Geiſt* nannten? Weiſst du noch, daſs, wenn dieſer Geiſt, oder du nicht willſt, dein Körper ſich gar nicht bewegt? Ja ſiehſt du nicht überall,

daſs

daſs alles, was man ſieht, riecht, ſchmecket, fühlt, und was man *Materie* nennt, ſich ruhig verhält, wenn es nicht erſt von Jemanden bewegt wird? Die Materie alſo bewegt ſich nicht ſelbſt; nur der *Geiſt*, den man weder ſehen noch riechen, oder fühlen kann, bewegt die Materie. Und ſiehſt du denn deinen Geiſt? oder ſiehſt du den Geiſt, der in einem andern Körper wohnt? Aber du weiſst doch, daſs ein ſolcher Geiſt in einem Körper wohnt, ſobald du ihn was thun ſiehſt, und bemerkeſt, daſs er für ſich dieſs thut? Nun gut: Sage mir denn ferner, wo in deinem Körper wohnt wohl der Geiſt? Bemerkeſt du denn nicht ſeine Kraft in allen Theilen? Du willſt eine Zehe bewegen, und ſie bewegt ſich. Du willſt zu gleicher Zeit dein Aug wohin richten, und es richtet ſich hin. Iſt denn wohl dein Geiſt mit ſeiner Kraft in deinem Körper nicht überall?

Aber noch Eines möchte ich wiſſen. Kannſt du dir nichts denken, wo du mit deinem Körper nicht gegenwärtig biſt, und alles mit dem Auge ſiehſt?

Nimm einmal: dein Vater wäre verreiſst, und deine Mutter erkrankte; da ſchickt deine Schweſter dem Vater einen Boten, um ihm dieſs wiſſen zu laſſen. Wie wird wohl dein Vater ausſehen, wenn er die Nachricht bekömmt? Traurig, ſagſt du? Biſt du bey ihm? ſiehſt du ihn? Nein, und doch kannſt du dir ihn denken, als ſäheſt du ihn vor dir.

Nun sage mir einmal, mein lieber Fritz! Nicht wahr, du wünschest, daſs es einen solchen Geist gebe, welcher, wie der deinige in deinem Körper überall, auch unter den Menschen überall wäre, um Alles zu sehen und zu wissen, was sie thun, und wie sie gesinnt sind, damit das Gute belohnt, und das Böse gestraft werde: muſs denn dieser mit einem Körper sichtbar überall seyn, um Alles zu sehen und zu wissen? Warst du gegenwärtig, da du wuſstest, wie es dem Vater seyn würde, wenn er der Mutter Krankheit erfuhr? Kann nun dieser groſse Geist nicht um so mehr Alles sehen und wissen, was unter den Menschen geschieht, und wie sie denken, und gesinnt sind, ohne daſs wir ihn unter uns mit einem *Körper* sehen müssen? Aber wird er denn auch *wirklich* um und unter uns seyn, und Alles sehen und wissen? Fritz! was sagtest du erst vor Kurzem? Die Materie bewegt sich nicht, ein Geist muſs sie bewegen. Nicht wahr! O, so blicke doch nun hinaus in die offene Welt! sieh, wie sich die erhabene Sonne alle Tage vom Aufgange bis zum Untergange so schön und wohlthätig fortbewegt? Sieh, wie am Sternen-Himmel der liebliche Mond des Nachts aufgeht, und wie er sanft dahin gleitet! sieh die Flüsse und Bäche in ihren Betten fortrollen; sieh, wie Blumen und Gras aus der Erde hervorkeimen, und der Bäumen Gipfel alljährlich höher sprossen; sieh, wie sie Blätter und Blüten hervortreiben, und die Früchte stäts sich zur Reife vergröſsern!

Sieh,

Sieh, wie die Nebel emporsteigen, und der Sturm die Wolken dahin jagt! sieh, wie die Blitze herabschiessen, und die Donner durch die Wolken rollen? O welche grosse, welche unendlich zahlreiche, welche herrliche Bewegung! Wer ist es, der sie anhebt, und unterhält? Merkst du jetzt, wer es ist? (*nachdrucksvoll und feyerlich*) Gott, der grosse Geist, der Alles mit seiner Macht durchwirket, von dem diess Alles ist, der um, unter uns, und überall ist, der Alles sieht und weis, aber auch weit gerechter und besser ist, als unser eigener Geist sich nur denken mag. Höre es noch einmal: um und unter uns ist Gott, der grosse Geist. — Wie ist dir? was denkest du nun? was fühlst du gegen ihn? Was sollten wir stäts anders thun, als in jedem Augenblicke, wo wir daran denken, auf die Knie fallen, und sagen: „Grosser „Gott, wir sind dein. Durch dich leben wir, und „Alles — aber dir wollen wir auch leben. Du „bist die Liebe, denn wo sich unser Aug hin„kehrt, kömmt ihm ein Beweis deiner Liebe ent„gegen. Allein wir lieben auch dich über Alles. „Du bist aber auch die Gerechtigkeit selbst; du „weist Alles, strafest das Böse, und belohnst das „Gute; darum wollen auch wir durchaus gerecht „und gut seyn. Du bist überall, wir sehen dich „zwar nicht, aber wir wissen dich um uns, und „denken deiner mit Verehrung."

Und sieh, lieber Fritz! wenn du so an Gott denkest, dich gleichsam so vor ihm hinstellst, und

bey

bey dir so zu ihm sprichst; dann bist du *fromm*; und was du thust, heisst *beten*.

Kannst du dir nun denken, was die Leute in der Kirche thun, wenn sie singen und beten? Da denken sie sich Gott gegenwärtig, und sprechen so zu ihm. Aber, weil Gott unser aller Vater ist, und uns seine Liebe alltäglich so sehr beweisst, so versprechen sie ihm auch hier versammelt, sich einander immer und recht sehr zu lieben.

Lieber Fritz! Nun weisst du, was Gott ist, du weisst, dass er stäts um uns ist, und wirket, alles sieht und kennt, alles giebt und macht, und uns unendlich liebt. Wie willst du nun in der Zukunft gegen den lieben Gott seyn? Eine allgemeine praktische Kindes-Religion folgt *nun im* Unterrichte.

Gottesfurcht und Gottesliebe, und ein gutmüthiger Sinn gegen Menschen, sind die holden Tugenden, die im lieblichen Kindesgewande erscheinen, und die hohe Unschuld beugt nun schon mit Innigkeit die Knie, faltet mit Herzlichkeit die Hände, und betet mit Rührung zu ihrem Gott und Vater *aus der Seele* *).

O möch-

*) Eine Mutter, deren Kind nach dieser Methode unterrichtet, und bis zu diesem Punkte gekommen war, erzählte mir mit seliger Wonne, dass ihr Kind, welches gestern vom Lehrer aufgefordert worden sey, von nun an seine Morgen- und Abend-Gebete zu machen, des Abends vor dem Schlafengehen, wo es sich allein glaubte, einige Worte auf den Knieen mit sol-

O möchte mir's gelungen seyn, durch dieses der Kürze wegen nothwendig mattes Beyspiel der Unterrichts-Praxis den Lehrern die Idee anzudeuten, die ich in ihnen zu wecken mich sehne.

Der Gedanke Gottes — nicht *Begriff*, nein, die *Idee* noch in der Morgenröthe Schimmer ergriffen, muss mir das Produkt zweyer Ansichten seyn, die sich in der kindlichen Seele emporheben. Der Gedanke des *Moralischen*, und der Gedanke des *Geistigen* an sich. Es sind diese beyden Gedanken gleichsam die zwey Elemente, um einen Funken zu erzeugen, den der Blick in die Natur auf einmal zum Lichte entzündet.

Darin lag das Unheil, dass man bisher anfangs von Gott etwas *lernte*, und in der Folge von ihm *Begriffe* erhielt. Da blieb *er ausser dem Herzen des Menschen*, und wurde auf dem Throne gesucht, mit Bitten und Opfern angegangen, damit er vergebe, begnadige und beglücke.

Weder der Drang der Empfindung, die mir die betrübte Erfahrung im Gemüthe aufregt, noch die Gränze des Werkes gestattet mir, diesen wichtigen Gegenstand noch weiter zu verfolgen. Eine Frage bleibt noch übrig: was wird auf dieser Stufe noch für die ästhetische Bildung geleistet?

§. 377.

cher Innigkeit gebetet habe, dass sie, die Mutter, die es belauschte, der Thränen sich nicht habe enthalten können.

§. 377.

Es gehört mit zu den bedauernswürdigen Mängeln der Volksbildung, daſs dieſe Menſchenklaſſe, welche die entzückenden Bilder der Natur-Schönheit, oder der geoffenbarten himmliſchen Schönheit am meiſten vor'm Auge hat, gar nicht die Anleitung in der Jugend erhält, ſie zu ſchauen, zu beherzigen, ſich daran zu ergötzen. Der Sonne prachtvoller Aufgang wird vom Auge des Landmannes nicht geſehen. Der Thautropſen Edelſteine flimmern am Graſe nicht für ſeinen Blick. Der Blüten Schnee erregt kein Entzücken in ſeinem Gemüthe. Umſonſt trillert die Lerche vor ſeinem Ohre das Morgen-Lobgeſang, umſonſt bemüht ſich die Nachtigall des Abends, die Gefühle der Sympathie in ſein Herz zu weken. Kaltblütig geht er nach dem Gebete ſeines Morgengruſes hinter ſeinem Viehe zur Arbeit, und ermattet kehrt er des Abends wieder zurück, ſich ſehnend nur nach Speis und Trank und Ruhe.

Wie weit ſeliger lebte das Volk in ſeinem Berufe, wenn dieſe reiche Quelle der Wonne ſeinem Auge und Gemüthe nicht verſchloſſen wäre, und welchen Einfluſs müſste erſt die Bildung ſeines äſthetiſchen Sinnes auf ſeine Sittlichkeit und Religion haben?

Wie ſoll denn aber dieſe äſthetiſche Bildung erzielt werden? Wer könnte jetzt noch fragen?

Der Lehrer führt das Kind auf die offene Flur. Was hat, was vermag er hier zu leiſten?

Wem

Wem die gegebenen Winke nicht genügen, der entſage ſeinem Berufe.

Nur ein Wink iſt noch nöthig. Aller Unterricht ſoll praktiſch ſeyn, welche praktiſche Seite iſt nun dieſem abzugewinnen?

Das Kind kömmt nun ſchon in den Umgang mit Menſchen auſſer dem Hauſe, wie ſoll es ſich gegen ſie benehmen? Es kömmt in fremde Häuſer, wie ſoll ſich's hier betragen, um wohlgefällig zu ſeyn? Es genieſst nun das Glück, in die Kirche gehen zu dürfen, welchen Wohlanſtand hat es hier zu beobachten? Lehrer! bedürft ihr nun noch mehr Anweiſung, den Geiſt dieſer *Lebens-Unterrichts-Methode* zu faſſen? Iſt es wohl noch nöthig, daſs ich alle Kreiſe mit euch durchwandere?

Sollte es euer Wunſch ſeyn, dann will ich zur andern Zeit, und mit einer andern Schrift in der Hand, die nur dieſen Zweck hat, gerne euer Begleiter werden. Indeſſen kann ich hier mich nicht von euch trennen, ohne noch einen der *wichtigſten* Punkte zu berühren, die *poſitive Religion*, oder das *Chriſtenthum*. Seine Begründung geſchieht auf den übrigen Lebensverhältniſſen.

Die

Die übrigen Lebensverhältnisse.

Vom Bezirks — oder Landgerichte in religiöser Beziehung.

§. 378.

Der Unterricht über das dritte Lebensverhältniſs erhält eine Abänderung in Beziehung auf die Elementar-Jugend groſser Städte, und des Landes. Bey jener Jugend ſchreitet er von der Hauptſtadt ausgehend die Gerichte einzeln durch, und läſst überall die Idee der *Gemeinſchaft* vorleuchten, bis er ſodann am Ende auf das Eine und Ganze der Provinz, oder des Departements, oder des Kreiſes u. d. gl. zurückkömmt. Der Unterricht hat aber auch in groſsen Städten eine ſo groſse mannigfaltige Welt, daſs er ſich ohnehin darin noch länger verweilen muſs, als wenn er auf dem Lande die Dorf- und Land-Gemeine und das zugehörige Gericht durchwandert.

Was in der Stadt das Stadt-*Gericht* iſt, das iſt auf dem Lande das Land-*Gericht*. Die Gemeinde oder Gemeinſchaft kömmt nur unter einer doppelten Beziehung vor, nämlich: der *administrativen* und der *juridiſchen*, worauf der Lehrer ſehr zu achten hat. Nachdem ſich die Idee der Gemeinſchaft im kindlichen Verſtande ſchon etwas mehr ausgebildet hat, läſst der Lehrer dem Kinde ſelbſt die Bemerkung machen, daſs *eine Gemeine* auch gleiche Geſetze zu befolgen, und nach dieſen Geſetzen gerichtet werden müſſe.

So

So kömmt nun der Unterricht in der Stadt vom *Bürgermeisteramte* und der *Polizeydirection* auf das *Stadtgericht*, und es bildet sich in derselben Gemeinde ein neues Lebensverhältniss; auf dem Lande aber, wo die Administration öfters mit dem Gerichte vereint ist, wird der Richter nur unter der zweyfachen Beziehung dargestellt.

Der Hauptpunkt, worauf man hier die Aufmerksamkeit zu richten hat, ist der pflichtmässige Wunsch, dass die Gesetze von Allen treu befolgt werden möchten, damit dies schöne Band der Gemeinschaft nie gestört werde, und der Regent derselben immer nur als *Vater* sich zeige. Diess bildet den herrlichen Uebergang zur *positiven Religionskenntniss*.

Der Boden für diese heilige Pflanze wurde früher zubereitet, ihr Saame gestreut, und zum Keime befördert; es bedarf derselbe nur der wahren Sonne, um, wie die physische Sonnenpflanze von der ihrigen, von dieser Wärme Licht und *Richtung* zu erhalten. Die Hauptsache der vorher begründeten Religion war die heilige Pflicht, *ganz nach dem Willen Gottes zu seyn*. Was hieraus hervorgeht, ist der Wunsch, diesen Willen ganz und bestimmt zu kennen, und wenn möglich, von ihm selbst ausgesprochen zu wissen, so wie die irrdischen Obern ihren Willen verkünden lassen.

Ist dieser Wunsch lebhaft erzeugt, so tritt die erfreuliche *Geschichte* der Offenbarung ein. In der Tat, heisst es, sind wir so glücklich, Gottes Willen bestimmt zu wissen.

Der Religions-Unterricht wird nun parallel gehen mit der bürgerlichen Gesetzlehre *geschichtlich*, und zwar in einer dreyfachen Steigerung, so, daſs er durch die drey Lebensverhältnisse, Gericht, Provinz und Reich durchgeführt wird, nämlich Geschichte des *göttlichen Gesandten Jesus* *), *Geschichte dessen, was er lehrte, und Geschichte dessen, was er anordnete, damit seine Lehren stäts besser erkannt und befolgt werden.*

Wer diesen vorgezeichneten Gang nur mit einiger Aufmerksamkeit überdenkt, wird sich selbst sagen müssen, daſs er mit dem des Unterrichtes über die bürgerliche Verhältnisse ganz parallel gehe.

Sobald der Schüler sein Reich kennen lernt, und hier das Eine im Gegensatze mit Andern sieht; da ist der herrliche Punkt, wo sich die Lehre von der Kirche, als dem Gottes Reiche, das sich über *alle* Menschen verbreitet, anknüpfen läſst.

So wie der Schüler in seinem Reiche die Anstalten bemerkt, welche der Regent zur immer besseren Erkenntniſs dessen unterhält, was uns zu wissen nöthig ist; so begreift er auch um so leichter die kirchlichen Anstalten zu demselben Zwecke, nur in höherer Beziehung.

Durch eine solche Vorschule ins Heiligthum der Religionskenntniſs geführt, *erkennt* dann (*er* *lernt*

*) Das alte Testament muſs viel später gekannt werden, und zwar erst nach dem geschichtlichen Religionsunterrichte, wo der dogmatische beginnt.

lernt nicht mehr) der Menſch gewiſs, was *Religion*, was *Andacht*, was *Frömmigkeit* ſey, und *erlernte Glaubenslehre*, *mechaniſcher Gottesdienſt*, *ſtupide Bigotterie*, *eigennützige Frömmeley*, und *verderbenſüchtiger Fanatismus*, dieſe Furien der Menſchheit, welche bey einem mangelhaften Religions-Unterrichte ſich unter die Sterblichen ſchleichen, um ſie mit Wuth und Luſt zu quälen, müſſen dann entfernt bleiben; denn der Menſch *lebt* in der Religion, und ſein Leben und Seyn nach Gottes Wille iſt ihm Religion; ſeine Andacht aber iſt ihm das heilige Mittel, *in der Religion ſich zu ſtärken*.

Darum geht er von der Stätte der Andacht *heiliger* hinweg, da der Bigott durch die Andacht *ſchlimmer* werden muſs.

Das Lebensverhältniſs Europa, wo der Schüler die Idee des Staates in ſo mannigfaltigen Modifikationen dargeſtellt ſieht, und dagegen die Kirche als eine Anſtalt für alle Menſchen, kennen lernte, gewährt die ſchöne Veranlaſſung, von einem beſtimmten *Religions-Lehren-Syſteme* zu reden, wodurch *dieſe Einheit* ihre unerſchütterliche Grundlage erhalten ſoll. Derſelbe Gang, den vorher die Geſchichte nahm, wird nun von der Religions-Wiſſenſchaft verfolgt.

Die Genuität der Offenbarung, die Wahrheit ihrer Lehren, und die Zweckmäſsigkeit der Anordnung zur Bewahrung und Fruchtbarmachung derſelben, ſind die Stufen des letzten Unterrichts.

Ueber

Ueber die Real-Unterrichtsmethode.

§. 379.

Ein Grundsatz bestimmte uns die ganze Menschenerziehungs-Lehre, *einer und derselbe* die Lehre vom Unterrichte ins Besondere.

Derselbe, nur unter der *Ansicht des Lebens* sich darstellend, bestimmte uns auch die Unterrichtskunst, und die Elementar-Unterrichtsmethode. Er muss uns demnach auch die noch übrigen Methoden bestimmen.

Dieselben Vorschriften, welche also aus dem Grundsatze für die erste Unterrichtsmethode hervorgiengen, müssen auch bey den übrigen Methoden in Anwendung kommen, denn im Grunde genommen, muss es immer nur eine und dieselbe Methode seyn, bezogen nur auf ein *bestimmtes Leben*, und in der Anwendung darnach modifizirt.

Wir wollen uns daher der Idee des *Lebens* eines *Realschülers* bemächtigen, und darauf die Vorschriften des Unterrichtes anwenden, um so die Idee der *Real-Unterrichts-Methode* zu erhalten.

Die Realschüler theilen sich nach ihrem dreyfachen Leben, *Landwirthsaft*, *Gewerb*, *Handel*, in drey Klassen, jedoch vereinigen sich alle in dem, *dass ihr Leben ein praktisches Behandeln der Dinge ist*. In dieser Hinsicht giebt es für alle *eine* Unterrichts-Methode, welche sich nur für jede Klasse wieder besonders modifizirt.

§. 380.

Um die *allgemeine* Real - Unterrichts - Methode bestimmen zu können, müssen wir nothwendig die obigen Hauptvorschriften der Unterrichtskunst zurückrufen. Diese sind: *Stelle den Menschen in sein Leben, damit er es schaue und ergreife, und wandre mit ihm ein Lebensverhältniss nach dem andern in ununterbrochener Steigerung durch!*

Sollen nun diese Vorschriften auf das Leben der Realschüler in Anwendung gebracht werden, so muss auch hier der sich stäts erweiternde Kreis als Symbol der sich stäts erweiternden Lebensverhältnisse zum Schema der Succession dienen. Es kömmt nur auf die Lösung der Frage an, welches hier das erste und letzte Lebensverhältniss sey, um darnach das Schema vorzuzeichnen?

§. 381.

Bey dem Elementar - Unterrichte kam es lediglich nur darauf an, dass das Kind von dem Leben, überhaupt genommen, eine summarische oder Elementar - Kenntniss erhielt, um nichts, was darauf Bezug hat, wahrzunehmen, *ohne es menschlich wahrzunehmen.* Da suchten wir das *allgemeine* Princip des Lebens, welches die *Gemeinschaft* ist, und gründeten hierauf den Schematismus der allmähligen Succession; allein nun ist schon die Rede von einem *bestimmten* Leben und zwar (vorzugsweise) von dem praktischen Behandeln der Dinge zur Begründung der Subsistenz, es muss daher für dieses das Princip des Schematismus

mus

mus gesucht werden. Daſs auch hier demſelben die Idee der *Gemeinſchaft* zum Grunde liegen müſſe, iſt unläugbar, denn das Menſchenleben muſs durchaus nur im Zuſammenſeyn gedacht werden. Allein hier muſs die Idee einer *beſtimmten* Gemeinſchaft geſucht werden, und dieſe iſt: die der *Innung* bey der Landwirthſchaft *), *Zunft* bey dem Gewerbsſtande, *Societät* bey dem Stande des Handels.

Doch zu bemerken iſt noch hierbey, daſs der Unterricht, folglich auch die Methode ſehr dafür ſorgen müſſe, daſs die beſonderen Gemeinſchaften ſich nicht isoliren, und ſich für ſouverain dünken, folglich bleibt nichts anderes übrig, als daſs der Realunterricht ſie in die allgemeine Gemeinſchaft ſetze. Das Schema des ſteigenden Unterrichts wird demnach ſeyn, das *Verhältniſs eines jeden dieſer Stände zu den allgemeinen Verhältniſſen des Lebens.*

Das erſte Verhältniſs des Lebens dieſer Stände iſt daher das Zuſammenleben eines dieſer Stände unter der erſten Regierungsbehörde (von unten herauf) ſie heiſse *Landgericht* oder *Polizeydirection*, unter deren Leitung ſie in einem Bezirke mit ihrer Geſellſchaft ſtehen.

Die übrigen Verhältniſſe bleiben dieſelben, wie ſie ſchon oben bey dem Elementarunterrichte bezeichnet ſind.

Der

*) Man erinnere sich, was früher von dem Bedürfniſſe einer Zunftanstalt des Bauernstandes gesprochen wurde.

Der Methodiker stellt daher den Realschüler zuerst mit *allen seinen Standesbeziehungen* in das Lebensverhältniss des Gerichts, und er hat ihn für diese Stufe vollkommen unterrichtet, wenn er diesen Kreis mit ihm nach *allen Beziehungen* des menschlichen Standes - Wissens durchwandert. Hieraus erhellt; dass der allgemeine Volks-Lehr-Plan sich auf der *realen* Seite als dem eigentlichen Leben dieser Stände nothwendiger Weise drey-mal besonders modifiziren müsse, wo dagegen die ideale Seite sie wieder mit einander vereinigt, und es wird nun klar, warum oben für ein wahres Real-Lehr-Institut *drey* besondere *Standes*- und *ein allgemeiner* Lehrer gefordert wurden.

§. 382.

Was nun die Methode nach ihrem Verzeichnisse der Lebensverhältnisse noch zu leisten hat, ist die, jedoch leichte Lösung der Fragen. Was ist dem Stande der Landwirthschaft, oder dem Gewerbsstande etc. etc. von der Kenntniss der Natur, des Menschen, und Gottes, auf jeder Stufe zu lehren nöthig?

Es muss aber nun Jedem, der sich der Idee des Lebens eines Realschülers bemächtigt hat, in die Augen springen, dass die Lehre der Natur bey dem ersten Stande mit den Erdarten, bey dem Gewerbstande mit dem Materiale des Handwerkes, bey dem Handelsstande mit dem, was Gegenstand des Handels ist, beginnen müsse.

§. 383.

In der Voraussetzung, daſs die wahre Elementar-Methode ihren Unterricht im letzten Lebensverhältnisse mit den *allgemeinen* Begriffen der Natur geschlossen hat, und die Natur als die Quelle des Lebens im Allgemeinen darstellte, ist es nun des Realunterrichtes Sache, das bestimmte Leben in der allgemeinen Lebensquelle zu suchen; folglich muſs er, wenn gleich die allgemeinen Begriffe der Natur vorausschickend, mit *dem* Theile der Naturlehre anheben, durch dessen Darstellung er die Quelle des Lebens für *das bestimmte Leben* aufdeckt.

Allein seiner Bestimmung gemäſs darf er sich nicht bloſs auf das Aufdecken oder Anzeigen, oder Beschreiben beschränken, sondern muſs *in die Sache dringen*, daher spricht er überall die *Eigenschaften* der Sache an — *in Beziehung auf dieses bestimmte Leben.* Beobachtet er nun auch das Gesetz der allmähligen Steigerung, und fesselt sich an sein aufgefundenes Schema, so hat er alle Forderungen eines Realunterrichtes erfüllt, wie aus folgenden Vorzügen erhellt.

Erstens, ist dieser Unterricht nicht vag und gleichsam spielend, wie er es als Elementar-Unterricht in Hinsicht auf die behandelten Materien war, sondern ganz *bestimmt*, wie er sich für *diese* Jugend schickt, welche schon eine Bestimmung des Lebens erhalten hat.

Zweytens, ist es im wahren Sinne praktisch und lebendig.

Drit-

Drittens, nimmt er ſtäts das niedere Anſchauungsvermögen vorzugsweiſe in Anſpruch, indem er es immer an die Sache bindet.

Viertens, ſind alle ſeine Uebungen durch die untergeſtellten Beyſpiele des Lebens erfüllt.

Er hebt deswegen mit Dein an: Deine Lebensbeſtimmung iſt dieſe. Die Quelle alles Lebens iſt die Natur (Begriff der Natur), in wie weit iſt ſie es nun in Beziehung auf deine Lebensbeſtimmung? Dieſs iſt der Punkt, den wir kennen zu lernen haben, und: *in wie weit iſt die Natur dieſe Quelle in unſerem Bezirke?* Dieſs iſt die zweyte Frage, die wir uns aufgeben. Indem nun die Realſchule für die Landwirthſchaft die Produkte aufzählt, welche ihr Stand erzielt, beginnt ſie ihren eigentlichen *Realunterricht* mit den Eigenſchaften der Erde, d. i. des Bodens, und da die Realſchule für den Gewerbſtand dasjenige aufzählt, was jener Stand liefert, wird ihr erſter Unterricht *Real*-Unterricht, in wie ferne er von *den Eigenſchaften des Materials ſpricht*, woraus alles, was weiter zu liefern iſt, verfertigt wird. Eben ſo verhält ſich die Handelsſchule, indem ſie überhaupt die Gegenſtände des Handels aufzählt, und auch von dieſen die Eigenſchaften zergliedert, damit ſie Gegenſtände des Handels ſeyn können. Nach dieſer allgemeinen Erörterung, als Baſis des Unterrichtes, wird nun zur zweyten Frage geſchritten, durch deren Löſung das Allgemeine nicht nur ſeine prak-

tische Verdeutlichung erhält, sondern auch die Veranlassung gegeben wird, alle mit diesem Unterrichte verwandte Lehrgegenstände auf eine gleich fruchtvolle Weise vorzunehmen, und wie bey dem Elementar-Unterrichte an der dargebotenen Stufenleiter des Symbols von Kreis zu Kreis hinauf zu steigern.

Disse wenigen Winke mögen für den denkenden Leser schon hinreichend seyn, um den Geist der wahren Real-Unterrichts-Methode zu fassen, und die Ueberzeugung zu gewinnen, dass auch sie Methode eines *Lebens*-Unterrichtes sey.

§. 384.

Bey der allgemeinen Unterrichtslehre wurde bemerkt, dass die Realkenntnisse dem Menschen nöthig seyen, um seine physische Subsistenz selbst begründen zu können. Aus diesem Grunde verlangt also nicht bloss die Naturkenntniss, sondern auch die des Menschen, *(Anthropologie)* bey dem Realunterrichte ihre besondere dreyfache Behandlung nach den drey besonderen Schulen in physiologischer und psychologischer Hinsicht.

Dass diese Kenntnisse eben nicht so strenge an das Schema der Lebensverhältnisse gebunden werden können, wird natürlich zugegeben werden müssen; allein man wird auch anderer Seits zugeben, dass das vorzüglichste Feld des Real-Unter-

ter-

terrichtes *das Gebiet der Naturkenntniſs* ſey in Verbindung mit allen dazu gehörigen Lehrgegenſtänden. Die phyſiologiſche Kenntniſs bezieht ſich auf die jedem Stande nöthige Diätetik; daher ſie auch am beſsten von dem Klaſſenlehrer behandelt werden kann. In wie ferne aber die pſychologiſche Kenntniſs bey der Realſchule mehr zum Uebungmittel im ideellen Unterrichte dienen ſoll, iſt es nothwendig, daſs der allgemeine Reallehrer ſie zu ſeiner Sphäre ziehe.

§. 385.

Der ideelle Unterricht hat bekanntlich zum Zwecke die Form der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Liebe und Schönheit bey allen Schülern gleich zu befördern. Soll nun der Unterricht auf dieſer Seite dem auf jener parallel gehen, ſo muſs der *eine* Lehrer, der Methode getreu, auch hier ſeinen Unterricht an Gegenſtände binden, welche jedes Lebensverhältniſs in ſich ſchlieſst. Ein Mittel der Uebung zur Beförderung des Wahrheits-Sinnes iſt der Unterricht in der *Pſychologie*, *Sprache* und *Logik*. Dieſe drey Lehrgegenſtände müſſen alſo der Methode getreu ihr Uebungsfeld immer nur in dem Lebensverhältniſſe ſuchen, auf welchem der Schüler überhaupt ſteht.

Des Realſchülers als Lehrjungen erſte Beſtimmung iſt, das Material zu erkennen; die richtigſte Denk-Uebung beginnt daher in der Pſychologie

logie mit der Beobachtung des menschlichen Triebes nach der bestmöglichen Subsistenz, woraus die Folgerung hervorgeht, daſs jeder alle Mittel und Bedingungen, folglich vor allem die ersten kennen müſse. Da die Kenntniſs der Mittel für *dieses Leben* vor allem die Kenntniſs des Materials voraussetzet, so ist davon eine *sehr bestimmte* Kenntniſs nothwendig. Es fällt nun die logische Uebung ein, indem der Lehrer alles gemeinschaftliche Material logisch klaſsifiziren läſst.

Die Uebung in der Sprache vollendet den Unterricht dadurch, daſs der Schüler die Verzeichniſſe des klaſsifizirten Materials verfertigen und richtig schreiben, so wie auch im Briefwechsel um die Herbeyschaffung deſſelben sich üben muſs.

Der Unterricht zur Beförderung des rechtlichen Sinnes beginnt mit dem Begriffe einer rechtlichen Verfaſſung überhaupt, und als Folgerung hieraus mit der Erklärung des Verhältniſſes dieser Stände zu der Obrigkeit, unter welcher sie zunächst stehen.

Der Unterricht zur Beförderung der Liebe, oder der Religions - Unterricht muſs, nachdem der Realschüler einer jeden Konfeſsion in diesem Alter zur Kirchen - Kommunion übergegangen ist, dem Religionslehrer überlaſſen werden.

Der Unterricht zur Beförderung des ästhetischen Sinnes beginnt mit der Hinweisung auf die Schönheit der Natur im Ganzen genommen, zum Gegenspiele in Hinsicht auf das *Vereinzelte*, auf das rohe Material, das sie liefert, damit sodann auf der zweyten Stufe, wo der Unterricht zur Bearbeitung oder Behandlung des Materials übergeht, von der Natur das Bild der Schönheit entnommen, dem Menschen zur Seligkeit und zum lustvollen Nachbilden vorgehalten werden kann.

Die Gränze dieses Werkes gestattet nicht eine ausführliche Darstellung der Unterrichts - Methoden; der Zweck mag jedoch durch diese wenigen Winke hinsichtlich der Real - Unterrichts - Methode erreicht seyn; daſs man nämlich einsehe, ein Real - Unterricht, welcher dem gelehrten oder Gymnasial - Unterrichte gleich behandelt wird, verfehle sein Ziel — sey nicht bloſs von keinem oder geringem Erfolge, sondern oft nachtheilig; indem er die Menschen, welche *zur Thätigkeit der niedern Stände* bestimmt sind, für diese unaufgelegt macht.

Die Erfahrung hat auch hierüber schon sattsam entschieden, indem sie so viele Beyspiele aufweisst, daſs der *Gelehrte*, *Bauer*, *Gewerbsmann* und *Kaufmann* verdarb, wenn er nicht durch besondere Umstände bewogen, sich zur *erforderlichen Thätigkeit* umstimmte; so wie auch die Klage vielseitig gehört wird, daſs die Subjekte, welche

von

von einem gelehrten Real - Unterrichte zum *Geschäfte* kommen, mit allen ihren erworbenen Kenntnissen in der Naturlehre und Mathematik etc. unbrauchbar seyen.

Noch einmal sey es erinnert: darin besteht der wahre Real - Unterricht, daſs er sich stäts an das Leben der niedern Stände fesselt. Auf diese Weise geht auch kein Subjekt, das ihm übergeben wird, verloren; denn gesetzt auch, daſs vorzügliche Köpfe zu weiterem Emporstreben in sich Kraft und Beruf fühlen, so werden diese gerade die wahren *Volksgelehrten*, und die brauchbarsten, nützlichsten, ja vortrefflichsten Volksführer, weil sie, wenn sie ihr Studium fortsetzen, *es jederzeit auf das Leben beziehen*, und darum auch in jedem Momente zu einer neuen Erfindung oder einer neuen Idee aufgelegt sind, ja sich gedrungen fühlen, *die Beziehung auf das Standesleben mit anzudeuten.*

Von der höheren Elementar - Unterrichts-Methode.

§. 386.

Die höhere Elementar - Unterrichts - Methode ist bis auf einen wichtigen Punkt ganz dieselbe,

selbe, wie die für Elementar-Volksschulen. Dieser wichtige Punkt wurde oben schon angedeutet. Nämlich im Durchwandern der Lebensverhältnisse *müssen nur die höheren Lebens-Ansichten angesprochen werden*, um den Unterricht der Vorschrift gemäss praktisch zu machen; und der Unterricht darf sich daher nie bey der vereinzelten Analyse ökonomischer oder technologischer Vortheile verweilen; denn ein solcher Unterricht ist für den, welcher den Musen geweiht, und durch sie zum Adel emporgehoben werden soll, nicht nur zeitverderblich, sondern auch nachtheilig in Hinsicht *auf die Stimmung*, *welche einst das Charakteristische seines zukünftigen Standes seyn soll.*

Weswegen auch die Erfahrung, wie schon oben im Vorübergehen bemerkt wurde, so manche Beyspiele von Staatsdienern und Gelehrten aufweisst, welche in der Volksschule gebildet durch das nachfolgende Studium kaum mehr in den Stand kamen, das Gemeine von sich abzustreifen, das ihnen in jenen Schulen angeeignet wurde.

Von der Gymnasial-Unterrichts-Methode.

§. 387.

Es giebt keine *Gymnasial-Unterrichts-Methode*, weil es keinen *Gymnasial-Unterricht* im stren-

ſtrengen Sinne giebt, denn was mit dieſem Namen bezeichnet wird, iſt nur *Uebung des Geiſtes und Gemüthes* durch Lehrgegenſtände, welche die Mittel der Uebung abgeben. Der wahre *Gelehrten-Unterricht* beginnt erſt auf der Univerſität, und dieſe ſteht mit der Real-Schule in wahrer Parallel-Beziehung; denn ſo wie dieſe den nächſten Unterricht für das gewählte beſtimmt praktiſche Leben in dem Volke gewährt, eben ſo ſetzet auch jene den für den Adel beſtimmten Jüngling in den Stand, das gewählte Berufsleben zu führen. Darin unterſcheidet ſich eben der heranwachſende Adel vom Volke, daſs er, um den Unterricht für ſein Leben empfangen zu können, erſt einer ſo langen und wichtigen Uebung und Vorbereitung oder eines Gymnaſialkurſes bedarf.

Wenn alſo bey dem Gymnaſium von einer Methode die Rede ſeyn ſoll; ſo muſs ſie ſich nur lediglich auf die vorzunehmende *Uebung* beziehen. Die Uebung eines Gymnaſiſten iſt aber, wie oben dargethan wurde, von zweyfacher Art: Uebung des *Geiſtes* (im engeren Sinne), und Uebung des *Gemüthes.* Das Mittel zu jener ſoll in der ſteigenden Behandlung aller Gegenſtände des menſchlichen Wiſſens, das Mittel zu dieſer in der Lektüre der Klaſsiker und vorzüglich der Alten geſucht werden. Wenn alſo eine Uebungs-Methode geſucht wird, ſo muſs auch ſie von zweyfacher Art geſucht werden.

Wir

Wir würden die eine und andere mit einigen Worten berühren, wenn nicht jene durch die früheren Principien schon angedeutet wäre. Das Einzige, was noch hier erinnert werden möchte, ist, dafs der Lehrer in den rationellen Lehrgegenständen sein Succefsions - Schema in der *logischen* Steigerung eines jeden Lehrgegenstandes selbst zu suchen habe. Wir übergehen daher die Methode für diesen Unterricht, und berühren nur noch den philologischen.

§. 388.

Der Zweck aller Methoden ist die sichere, leichtere und schnellere Erreichung des vorgesteckten Ziels; um diese drey Vortheile zu gewinnen, macht sich's der Methodiker vor allem zum Gesetze, dem Zöglinge zuerst Interesse für das zu Erlernende einzuflöfsen, und darum zur Vorschrift, das zu Erlernde mit dem Leben zu verbinden. Dann trachtet er dahin, dafs sein Unterricht (oder seine Uebung) in *ununterbrochener* Steigerung fortschreitet, und eben darum wählt er sich dazu ein Schema der Succefsion.

Der Lehrer fremder Sprachen mufs folglich auch dieselben Bedingungen zu erfüllen trachten.

Allein ihm bleibt noch eine vorzügliche Forderung zu erfüllen übrig, nämlich die *Uebung* des Geistes und Gemüthes. Es entsteht nun für

ihn die wichtige Frage: wie soll ich den fremden Sprachunterricht beginnen? Soll ich nur dem Zöglinge Interesse dafür einzuflöſsen suchen, und wie bisher *mit den Deklinationen des Musa und Dominus, und den Conjugationen des amo und doceo etc.* beginnen? — Soll ich meinen Zögling anhalten, sie genau auswendig zu lernen, und ihm aufgeben, daſs er mir Beyspiele ohne Fehler darnach verfertige?

Zeigt mir doch die Erfahrung immer und allzeit, daſs man nur mit einem gewissen Zwange des Knaben und nur äuſserst langsam *) zum Ziele komme. Ja ist denn ein solcher Sprach-Unterricht nicht dasselbe, wie der des mechanischen A B C und Buchstabirens? Endlich, wodurch erreiche ich den Hauptzweck, die *Uebung* des Geistes und Gemüthes? Wie soll ich also beginnen? Was sinne ich lange nach einer Methode? Kann

*) Man bedenke doch, daſs Schüler oft vom 8ten Jahre an bis zum 14ten nicht fehlerfrey Latein schreiben, und nicht im Stande sind, ohne Wörterbuch und vieles Nachdenken einen Klassiker zu übersetzen, und Kinder lernen oft in einem Jahre französisch sprechen, und zwey Jahre darauf auch richtig schreiben. Ist denn diesen, wenn sie sonst keine fremde Sprache erlernen, das Französische nicht, *wie Studenten das Lateinische?*

Kann ich mir wohl eine bessere ersinnen, als welche die grosse Lehrerin der Natur mit dem Menschen in dieser Hinsicht befolgt?

Der Mensch hat den Trieb, mit andern sich zu unterhalten, dazu bedarf er ihrer Sprache. Er hört andere sprechen, merkt sich die Bezeichnung ihrer Gedanken durch gewisse Töne, Wörter, Redensarten, und gebraucht sie zum gleichen Zwecke. So erlernt er mit der grössten Leichtigkeit die Sprache der andern; aber was die Hauptsache ist, er erlernt sie *mit einer untrüglichen Sicherheit.*

Was habe ich nun mit einem Studenten vor? Ich will, dass er mit Männern des Alterthums in ihrer Sprache konversire.

Will ich nun denn nicht einen gleichen Weg zum Ziele einschlagen?

Allein wie flösse ich dem Studenten das Interesse für meinen Unterricht ein? Ich trachte in ihm eine seinem Vermögen angemessene Vorstellung von dem Leben zu erwirken, welchem er entgegenstrebt, und sage ihm, dass einst vorzügliche Männer, welche aber eine andere Sprache als wir redeten, uns darin zum Muster dienten; und wecke so das Verlangen, mit diesen in ihrer eignen Sprache zu reden. Es ist geweckt, und ich lege den leichtesten Klassiker vor, um das Vorhaben auszuführen.

Me-

Mechanisch ist zwar der erste Anfang, so wie beym Kinde, das seine Muttersprache erlernt; allein der zweyte Schritt, der hier gethan wird, ist schon *gymnasiastisch*, um mich so auszudrücken; denn er spricht schon das Philologische dadurch an, *daſs der Lehrer den Schüler auf die Formen der Conjugationen und der Declinationen aufmerksam macht, und zwar in der Art, daſs er ihm dieselben selbst auffassen läſst.* So arbeiten denn Gedächtniſs und Verstand mit eigener Thätigkeit hier schon in Verbindung, und nicht lange steht es an, daſs der Schüler Reden übersetzt, von welchen er nur einige Worte kennt, und den Sinn der übrigen für sich selbst aus dem Zusammenhange erräth.

Was aber bey dieser Methode noch vorzüglich gefordert wird, ist, daſs bey dem Unterrichte in der Folge auch die lateinische Sprache gesprochen werde, so lange der Unterricht in ihr ertheilt wird.

Mit der Griechischen hat es ein anderes Verhältniſs, als mit der Lateinischen, weil es bey dieser Sprache nicht bloſs auf die Lektüre der Klassiker ankömmt, sondern sie mit zum Wechselbande der höheren Welt überhaupt gehört, und folglich in dieser Beziehung gleichsam zur lebenden Sprache wieder erhoben werden muſs.

Wer

Wer diese Winke fasst, wird sich ohne weitere Auseinandersetzung, und ohne Beweise aus der Erfahrung überzeugen, dass durch diese Methode mehr Latein in zwey Jahren erlernt werde, als bisher in fünf Jahren nicht erlernt wurde. Denn mit jedem Schritte nimmt der Schüler sowohl im Erlernen der Sprache, als in der Kenntniss ihres Baues, so wie am Gebrauche des Verstandes zu. Diese Vervollkommnung muss auch um so leichter vorwärts schreiten, da das Studium keine mechanische, sondern eine mit dem *Leben* verbundene Uebung ist.

Allein jeder Denker wird sich freylich auch überzeugen, dass mechanische Köpfe, wenn sie noch so gut ihre lateinische und griechische Grammatik vorzukäuen vermögen, keineswegs zum ersten Unterrichte alter Sprachen taugen, sondern dass hierzu eigene pädagogische Lehrtalente erfordert werden, um den alten Mechanismus entfernt zu halten, und seine Fugen nur immer am schicklichen Punkte von dem Schüler selbst bemerken zu lassen, während man mit ihm einen lebendigen Umgang in der Sprache selbst unterhält.

Eben so müssen sogenannte Compositionen d. i. *Uebersetzungen* der Muttersprache in eine der alten Sprachen gänzlich vermieden werden, sondern der Lehrer legt seine Uebung nur dahin an, dass der Schüler seine eigenen Gedanken in

die-

dieſer Sprache ausdrücket. Die ſchriftlichen Uebungen können alſo nur Aufſätze ſeyn, wozu der Lehrer die Aufgaben aus der Lection nimmt, damit die logiſche und philologiſche Vervollkommnung zugleich erzielt wird. So viel von Unterrichts-Methoden, bis ich im Stande ſeyn werde, ein eigenes Werk über ſie zu liefern.

Staatliche Bibliothek Bamberg

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Graser, Johann Baptist,

Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung mit besonderer Anwendung auf eine neue daraus hervorgehende Elementar-Unterrichts-Methode : Mit vier Tabellen auf Steinabdruck

Hof 1811

Bamberg, Staatsbibliothek -- AGB O 10
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11421302-4